



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Carolina Romanazzi Freire

Gênero e sexualidade nas práticas formativas: o que dizem as/os licenciandas/os em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense?

Rio de Janeiro
2026



Carolina Romanazzi Freire

Gênero e sexualidade nas práticas formativas: o que dizem as/os licenciandas/os em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Ivan Amaro. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amaro

Rio de Janeiro
2026

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

RF866g Romanazzi Freire, Carolina
Gênero e sexualidade nas práticas formativas: o que dizem as/os licenciandas/os em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense? / Carolina Romanazzi Freire. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
213f, il

Orientadora: Ivan Amaro.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Gênero e Sexualidade. 2. Formação Inicial Docente. 3. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. I. Amaro, Ivan, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Carolina Romanazzi Freire

Gênero e sexualidade nas práticas formativas: o que dizem as/os licenciandas/os em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense?

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Ivan Amaro. Linha de pesquisa: práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador/UNIRIO)

Prof.^a Dra Rosemary dos Santos (UERJ)

Prof.^a Dra Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)

Prof.^a Dra Jane Felipe de Souza (UFRGS)

Prof.^a Dra Cláudia Miranda (UNIRIO)

DEDICATÓRIA

Em memória da minha mãe, Saionara Romanazzi Freire, cuja força e coragem moldaram quem eu sou. Este trabalho é também fruto das lutas que você travou dentro e fora de casa, do exemplo de resistência que deixou em mim.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de um percurso construído coletivamente, atravessado por diálogos, parcerias, inquietações e encontros e colaborações diretas e indiretas que deram sentido ao caminho acadêmico que trilhei. Agradeço, antes de tudo, às pessoas e instituições que contribuíram de modo fundamental para a realização deste trabalho.

À minha mãe, **Saionara Romanazzi Freire**, que infelizmente partiu, mas sempre confiou em mim.

Ao meu companheiro, **Brunno Amâncio**, pelo afeto, acolhimento e que não soltou minha mão nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Ivan Amaro** pela confiança, pela escuta atenta e pela capacidade de problematizar de maneira generosa.

À **Prof.^a Dra. Rosemary dos Santos** pela leitura sensível e pelas contribuições fundamentais que ampliaram as reflexões desta tese.

À **Prof.^a Dra. Andréa Rosana Fetzner** pela interlocução constante e pelo incentivo a pensar a educação de forma plural, crítica e viva.

À **Prof.^a Dra. Jane Felipe de Souza** pela riqueza e qualidade dos apontamentos e por ser uma grande referência nos estudos sobre gênero e sexualidade no campo acadêmico.

À **Prof.^a Dra. Cláudia Miranda**, agradeço profundamente pelas leituras atentas, pelos diálogos e pela confiança que sempre demonstrou publicamente em mim. Essas manifestações de afeto são muito importantes para seguir em frente.

Ao **NUDES – Núcleo de Estudos e Pesquisas**, espaço no qual encontrei acolhimento, debate, construção coletiva e afeto. Agradeço a cada encontro, cada discussão, cada partilha, as risadas e as trocas que o grupo proporcionou.

Agradeço a **FEBF** que abriu as portas para a minha pesquisa e que abre com um engajamento incrível a periferia quando se instala num espaço que muitas vezes o

poder público tenta tornar invisível. Muito obrigada, UERJ! A educação pública de qualidade salva a vida de muitos jovens.

Agradeço **as pessoas que participaram da pesquisa**, pois não é possível pesquisar sem a/o outra/outra e a FEBF que abriu suas portas para me receber.

Agradeço a **Capes** pela bolsa de pesquisa que possibilitou a minha continuidade no doutorado.

Por último, mas não menos importante, **agradeço a toda classe trabalhadora** que até aqui financiou meus estudos. Viva a educação pública! Viva a classe trabalhadora!

Epígrafe

Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem se lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, asso, asso
Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem

(Milton Nascimento; Lô Borges; Márcio Borges, “Clube da Esquina nº 2”, 1972).

RESUMO

Essa pesquisa de doutorado investigou de que modo a formação inicial em Pedagogia contribui para que as/os estudantes de pedagogia possam trabalhar com gênero e sexualidade em sua futura *práxis* docente. O estudo objetivou mapear como essas/esses futuras/os educadoras/es são preparadas/os para lidar com as questões supracitadas no ambiente escolar, especialmente porque, nos tempos hodiernos, mostra-se cada vez mais latente. Utilizando a cartografia e as conversas como dispositivos metodológicos, a pesquisa buscou pistas sobre os saberes e as tensões presentes nesse processo formativo. Os resultados indicam que as abordagens que atravessam gênero e sexualidade são de interesse das/dos estudantes, mas precisam ser ampliadas, pois é possível identificar baixo acúmulo teórico e formulações e definições que envolvem gênero e sexualidades fortemente atravessados pelo senso comum. Foram também identificadas resistências e medos em boa parte das/dos estudantes, justificadas pela possibilidade de retaliação, exposição e dificuldade relacionadas às definições conceituais. Os resultados apontam para necessidade de disciplinas específicas que ofereçam tanto o aprofundamento teórico quanto o instrumental legal e pedagógico para a abordagem não apenas em sala de aula, mas também em ações dentro da escola, como datas comemorativas e amparo em leis para resolução de conflitos de múltiplas naturezas.

Palavras-chave: Formação inicial docente, Gênero, Sexualidade, Estudantes de pedagogia

ABSTRACT

This doctoral research examined how initial teacher education in pedagogy prepares future educators to address gender and sexuality in their professional practice. The study sought to understand how these prospective teachers are being equipped to handle such topics in school settings—an especially timely concern given their growing relevance in contemporary society. Drawing on cartography and conversational methods, the research traced the knowledge, tensions, and uncertainties that emerge throughout this training process. The findings indicate that, although students are interested in exploring issues related to gender and sexuality, the current preparation remains limited. There is a noticeable lack of theoretical grounding, and many students rely heavily on common-sense understandings when defining gender and sexualities. The study also identified widespread resistance and fear among students, often tied to concerns about potential backlash, unwanted exposure, and difficulties grasping key conceptual frameworks. The results point to the need for dedicated courses that provide both theoretical depth and practical tools—legal and pedagogical—to support engagement with these issues. Such preparation should extend beyond classroom instruction to include guidance for broader school initiatives, such as organizing activities around commemorative dates and navigating conflict resolution with appropriate legal backing.

Keywords: Initial teacher education; Gender; Sexuality; Pedagogy students.

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale a examiné comment la formation initiale en pédagogie aide les étudiants en pédagogie à aborder les questions de genre et de sexualité dans leur future pratique enseignante. L'étude visait à cartographier la manière dont ces futurs éducateurs sont préparés à traiter les questions susmentionnées dans le milieu scolaire, d'autant plus que celles-ci sont de plus en plus présentes à l'heure actuelle. À l'aide de la cartographie et des entretiens comme outils méthodologiques, la recherche a cherché à obtenir des indices sur les connaissances et les tensions présentes dans ce processus de formation. Les résultats indiquent que l'approche qui traverse le genre et la sexualité intéresse les étudiants, mais qu'elle doit être élargie, car il est possible d'identifier un faible niveau de connaissances théoriques et des formulations et définitions qui impliquent le genre et les sexualités fortement imprégnées de sens commun. Une résistance et une crainte ont également été identifiées chez une grande partie des étudiants, ce qui s'explique par la possibilité de représailles, d'exposition et la difficulté des définitions conceptuelles. Les résultats soulignent également la nécessité de cours spécifiques offrant à la fois un approfondissement théorique et des outils juridiques et pédagogiques pour aborder ces questions non seulement en classe, mais aussi dans le cadre d'actions au sein de l'école, telles que les dates commémoratives et le recours à la loi pour résoudre des conflits de nature diverse.

Mots clefs: Formation initiale des enseignants; Genre; Sexualité; Étudiants en pédagogie

Lista de Ilustração

Figura 1: Doutrinação nas escolas.	44
Figura 2: MESP.	46
Figura 3: Parada Gay e pânico Moral 1.	49
Figura 4: Parada Gay e pânico Moral 2.	49
Figura 5: “PT e Pedofilia nas escolas”.	50
Figura 6: Candidato do Kit Gay.	52
Figura 7: Facebook e o kitgay.	52
Figura 8: Mamadeira erótica.	55
Figura 9: “xôJudith”	56
Figura 10: Foto da Inauguração do IEGRS.	78
Figura 11: FEBF antiga.	80
Figura 12: FEBF Hoje.	81
Figura 13: Fluxograma.	83
Figura 14: Mural 1	130
Figura 15: Mural 2.	131
Figura 16: Mural 3.	131
Figura 17: Semana do Orgulho LGBT.	132
Figura 18: Meninas na ciência.	133
Figura 19: Dispositivo cartográfico.	134
Figura 20: Educação Diferenças e Alteridades - Imagem de Sarah Baartman.	135
Figura 21: Atividade em sala.	140
Figura 22: Disciplina de Educação e Inclusão. Indicações de Literatura Infantil articulada às questões de gênero.	142
Figura 23: Roda de Conversa Remota.	151

Lista de Tabela

Tabela 1: Descritores.	67
Tabela 2: Licenciatura em Pedagogia, Gênero e Sexualidade.	68
Tabela 3: Formação Inicial de professores, Gênero e Sexualidade.	69
Tabela 4: Curso de Pedagogia, Gênero, Sexualidade.	71
Tabela 5: Levantamento de pesquisas 2	73
Tabela 6: Levantamento de pesquisas 3	75
Tabela 7: Informação das/dos participantes primeira roda.	127
Tabela 8: Informação Participantes segunda roda.	128

Lista de Gráfico

Gráfico 1: Presença de Gênero e Sexualidade nas Disciplinas.	146
Gráfico 2: Fontes de informação sobre gênero e sexualidade.	147
Gráfico 3: Motivos para estudar gênero e sexualidade.	147
Gráfico 4: Experiência docente.	149

Lista de Quadro

Quadro 1: Eixos e conversas.

129

SUMÁRIO

QUE VENTOS ME TRAZEM ATÉ AQUI?	
1. “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: POR ONDE ANDAR PARA FAZER UMA PESQUISA?	
1.1 O que queremos?	
1.2 Por que eu vou falar sobre isso?	
1.3 Bússolas para orientar a pesquisa.....	
1.4 Escavações históricas: contando um pouco da história da FEBF	
1.5 Por dentro do curso de licenciatura em Pedagogia	
2. “NASCI MULHER, MAS NÃO ME TORNO. QUAL É O LUGAR DE QUEM NÃO SE TORNA?”: O QUE DIZEM POR AÍ SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?	
2.1 “LGBTQIA e um monte de letra, eu fico perdido. Quantas letras precisamos ter?”	
2.2 As Pedagogias do poder: silenciamento e regulação dos comportamentos, corpos e desejos.....	
3. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: UM DIREITO NA FORMAÇÃO	
3.1 A Diversidade e diferença na educação: sentidos, limites e disputas.....	
3.2 Formação inicial docente: desafios formativos	
4. CHEGOU A HORA DAS/OS FUTUROS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	
4.1 Quem fala? Territórios de existência e modos de identificação das/os estudantes	
4.2 Quem tem boca vai até Caxias: o que dizem os estudantes de licenciatura em pedagogia?.....	
4.3 Perfil discente e percepções sobre gênero e sexualidade	
4.4 Entre falas e silêncios: aprendizados sobre gênero e sexualidade nas conversas com as/os estudantes.....	
4.4.1 – A importância de gênero e sexualidade na formação docente	
4.4.2 Entre o direito e o medo: disputas morais, institucionais e pedagógicas.....	
4.4.3 “A gente acaba nem falando”: medo, linguagem e silenciamento nas práticas formativas	
4.4.4 O Não dito da formação: O que as/os estudantes sentem falta?	
5. “A SUA PESQUISA VAI SERVIR PRA GENTE? DEPOIS EU QUERO LER”	
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTO NARRATIVO.....	

QUE VENTOS ME TRAZEM ATÉ AQUI?

Aqui ninguém abaixa a cabeça!

É luta, é luta.

E a gente vai lutar até o fim.

Até porque, o direito de desistir da luta, para nós nunca foi uma opção.

Para quem nasceu em determinado corpo, em determinado lugar, a luta é quase uma sentença.

Porque ou luta, ou morre.

(Deputada Erika Hilton)¹

Essa pesquisa de doutorado investigou de que modo a formação inicial em pedagogia contribui para que as/os estudantes de pedagogia possam trabalhar com gênero e sexualidade em sua futura *práxis* docente. A pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, FEBF da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no município de Duque de Caxias.



A opção pela FEBF se dá, pois é fulcral pensar sobre os processos formativos e como estes acontecem nos espaços *periféricos*², não só geograficamente, mas, também, por reconhecer esses espaços como potências que podem construir contra hegemonias o que dialoga com a construção de perspectivas formativas e epistêmicas plurais. Dessa maneira, a FEBF parece ser uma instituição de extrema relevância para que essa pesquisa aconteça, sobretudo pelo modo como o conceito de periferia adquire novas significações. É imperativo

¹ Erika Hilton é a primeira mulher negra trans eleita na história do Brasil

² *Periferias* escrito em itálico, pois temos acordo com o modo como Tiaraju em seu artigo Contribuições para as definições dos conceitos de *periferias* e sujeitos e sujeitas periféricas (2020), onde a palavra é um conceito que remete não mais a violência e pobreza, mas sim potência e solidariedade.

sublinhar que a FEBF não é apenas um espaço geográfico de formação, mas um território de produção de saberes insurgentes. Situar esta pesquisa na Baixada Fluminense significa reconhecer que as discussões sobre gênero e sexualidade aqui travadas são indissociáveis das vivências de um território que, embora fustigado por estigmas de violência, constitui-se como um polo de resistência e reexistência cultural e política.

O curso de licenciatura em pedagogia faz parte dessa pesquisa, pois se propõe a formar profissionais para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na gestão de multifacetados espaços escolares (Brasil, 2006). Nesse sentido, essas/esses estudantes têm ampla possibilidade de atuação no que concerne à educação.

Gênero e sexualidade permeiam a vida humana e se inserem multifacetadamente na sociedade, principalmente por serem conceitos que envolvem questões históricas, culturais e relações de poder. Esses conceitos se fazem presentes na vida e levam a pensar sobre ser e estar no mundo, especialmente num cenário de disputas e luta por direitos, já que historicamente inúmeras pessoas são alijadas de direitos básicos.

É importante salientar que a perspectiva interseccional, fortemente difundida pela afro-americana Kimberlé W. Crenshaw, aponta diversos marcadores para pensar nas pesquisas e nos debates feitos atualmente no campo acadêmico e também fora dele. Os recortes de raça, gênero e classe social, por exemplo, são amplamente utilizados nas pesquisas na educação e em outras pesquisas no campo das ciências humanas.

Compreender as dinâmicas que envolvem gênero e sexualidade na educação e formação se revela fundamental, pois esse conceito propõe que sistemas de opressão como o racismo, sexismo, heteronormatividade e os recortes de classe não se revelam isoladamente, mas se articulam, produzindo experiências e vulnerabilidades específicas para os grupos envolvidos. No que concerne à educação e aos processos formativos, tal abordagem é relevante, uma vez que a escola é um espaço no qual estruturas sociais de poder se expressam, reproduzem e, potencialmente, são transformadas.

Se por um lado é evidente um fértil e crescente cenário favorável ao debate das lutas e conquistas de direitos de minorias sociais, por outro, o avanço do neoconservadorismo, também cresce com objetivo de retirá-los. Essas tentativas de

obliterar esses debates e afastá-los da educação são potencialmente preocupantes, principalmente porque vêm acompanhadas das narrativas que afirmam veementemente que existem inimigos que precisam ser combatidos, pois representam um perigo à sociedade.

Nesse cenário, é fundamental pensar e discutir sobre gênero e sexualidade em todos os lugares, principalmente porque estes implicam em direitos e modos de ser e estar no mundo. Militantes organizadas, sociedade, quadros político-partidários, educadoras e educadores fazem parte desses movimentos que apontam criticamente as implicações da proliferação de ideias que existem pessoas desviantes de uma “normalidade”. Sabe-se que nenhuma pessoa é igual, ainda que possam compartilhar alguns valores, pois podem viver em contextos semelhantes, mas diversos elementos devem ser considerados para pensar como essas/esses sujeitas/os constroem suas identidades de diferentes maneiras, como bem aponta Guacira Lopes Louro (2000).

Antes de focar em algumas questões irei justificar o uso do nome completo das autoras nesta pesquisa, pois entendo que mesmo contrariando as normas Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) não se trata unicamente de escrever uma tese objetivando o título de doutora, mas também de um posicionamento político e ideológico de enfrentamento às formas de invisibilidade e opressão das normas patriarcais. Corroboro com Judith Butler (2003, p. 28) quando a filósofa aponta que “em uma linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável”. Creio que o uso do primeiro nome colabora para um processo cujo objetivo é que mulheres e demais minorias de direitos sejam identificadas como sujeitas produtoras de epistemologias.

Escrevo, também, sempre usando o feminino antes, pois a linguagem, ao priorizar o uso do masculino, caracteriza uma hierarquia machista nas relações de poder. Ressalto que entendo que a questão aqui apresentada não caracteriza um pensamento uníssono dentro do campo, mas opto por me posicionar dentro dessa perspectiva. Como escrevemos, também demarca uma posição política de resistência. O uso de nome e sobrenome das mulheres funciona como uma estratégia de tornar visíveis e ressaltar a importância de suas produções para o campo.

Como argumenta Joan Scott (2013, p. 163)

Se você usa o gênero como uma ferramenta crítica expondo não só o fato da presença das mulheres na história, mas as razões para sua invisibilidade e marginalização da política e da vida pública, então você está avançando na “causa” da emancipação das mulheres.

Trata-se de entender que a invisibilidade também corrobora e reafirma determinados arquétipos presentes na sociedade, principalmente ao apontar para as pessoas historicamente silenciadas. Não é difícil perceber como estes são responsáveis pela manutenção de um padrão de sujeitos normais e anormais, pensantes e não pensantes e que suas existências são asseguradas ou não.

Acredito que seja importante também iniciar essa pesquisa apresentando minha trajetória, pois creio que esta é fundamental para justificar as motivações que me trazem para esse tema. Sou mulher, vinda de classe popular, criada e educada por mãe e avó na zona norte do Rio de Janeiro. Nascida e educada num ambiente feminino, meu ideal sobre o significado de mulher e a existência de tarefas exclusivas de homens e mulheres não se fez presente. Isso se justifica principalmente porque minha mãe assumia absolutamente todas as atividades domésticas e sociais: trabalhava como faxineira, cuidava da limpeza e manutenção da casa, dos filhos e das demais tarefas que surgiam. As funções pensadas e reafirmadas como masculinas, conserto ou reparo em alguma estrutura da casa, por exemplo, eram também realizadas por ela.

Relacionava-me com meu irmão fora do padrão da divisão de gênero. Sempre fui livre para brincar de bolinha de gude, “lutinha”, jogar bola e as demais brincadeiras consideradas de menino. Talvez, por isso, sempre entendi que é normal brincar com brinquedos ditos “de meninas e de meninos”. Não fazia e ainda hoje não faz sentido interditar, ou não dar acesso a uma criança a um brinquedo, pois entendo que são somente objetos cujo objetivo primordial é o lúdico. Todas as pessoas devem brincar. Essas interdições ajudam a compreender como as normas de gênero são produzidas e reforçadas no espaço escolar.

Durante a infância, a escola, algumas vezes, me impediu de vivenciar certas brincadeiras. Lembro-me que gostava muito de jogar “bafo” e essa não era uma brincadeira “considerada de menina”. Aparentemente, meu corpo era estranho em algumas atividades. Isso demonstra que a escola também pode reforçar e reafirmar as diferenças. A pesquisadora Guacira Lopes Louro (2001), em seu livro *Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, nos apresenta como a escola separa os sujeitos. Trata-se não só da separação entre meninos e meninas,

mas também adultos, crianças, católicos, protestantes e outras separações de ordem hierárquica. Essas hierarquias nos acompanham por toda a vida. Segundo Amaro (2017), é importante observarmos também que a escola pode reproduzir práticas misóginas e heteronormativas, o que se revela contrário a uma perspectiva de respeito.

Essa delimitação do espaço é também responsável por produzir diferenças. Ora, se eu não podia brincar com os meninos, isso de certa maneira afirmava que certos espaços e atividades não eram acessíveis para mim. Especificamente nesse caso, o não acesso e as impossibilidades eram dadas por ser menina. Tais práticas têm como resultado algo que devemos considerar: de que modo essas interdições espaciais colaboram para a produção de determinadas ideias sobre um lugar para cada pessoa? Quem definiu o que cada uma/um pode fazer? Essas distinções e separações se justificam amparadas em quê? Como ao reproduzir essas divisões, estamos colaborando para uma produção de diferença que estigmatiza as pessoas?

Gradativamente, a demarcação espacial é introjetada no cotidiano daquelas e daqueles que frequentam todos os lugares de modo que pareça natural o acesso ou não a determinados espaços. A escolarização dos corpos na instituição escolar produz suas marcas que, segundo Guacira Lopes Louro (2001, p. 62) “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”.

Torna-se necessário pensar nesses movimentos como fabricação de corpos, sujeitas e sujeitos. Esse processo se dá por marcadores que afirmam e reafirmam o que é supostamente inerente a algumas pessoas e, por isso, é entendido como natural e normal. Entretanto, algumas práticas interditam e se revelam excludentes, dialogando diametralmente com exclusão e silenciamento. A linguagem, a divisão de brincadeiras, gestos, roupas e outros elementos apresentados como próprios para uns e impróprios para outras/os regulam e conformam as pessoas para uma dita normalidade. Guacira Lopes Louro (2001, p. 65) nos instiga a pensar sobre o modo como a linguagem oculta as mulheres, por exemplo.

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?

Por que o uso do masculino deve ser admitido como universal? Que corpo é esse que naturalmente tem sua humanidade assegurada em todos os âmbitos? Quantas e quais humanidades são negadas?

Concebo corpo do mesmo modo que Silvana Vilodre Goellner (2013, p. 30) “Pensar o corpo da maneira como estou pensando, falando, escrevendo e sentindo pressupõe saberes ancorados em determinados referenciais teóricos e políticos”. O corpo é também aquilo que está ao redor dele. Constitui-se também histórica e socialmente por diversos elementos que compõem a sociedade. Dizemos que é também constituído, pois o corpo não é determinado. O corpo é produzido pelas práticas e símbolos que dão significados ao que as pessoas são. Assim, atribuímos significados aos corpos. O corpo é produto da e na cultura. Ele também é um conjunto de enunciados que são produzidos. Enunciados estes que se sustentam muitas vezes por um processo de produção de corpos dados por relações de poder concebidas a partir de diversas instituições. A escola não só ensina os conteúdos disciplinares, mas também exerce um controle indireto sobre a existência, o corpo, a sexualidade e as relações entre as/os sujeitas/sujeitos ali presentes.

Ao longo do tempo, percebi com mais clareza que as interdições que ali sofri eram reflexos da sociedade. Ora, a escola não existe independente das pessoas que a constituem, sendo assim, parece evidente que também pode ser reflexo do modo como a sociedade se organiza.

De acordo com Junqueira (2013, p. 164)

A escola brasileira estruturou-se a partir de um conjunto de valores, normas e crenças, responsável por reduzir à figura do outro (considerado estranho, inferior, pecador, doente) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais ligados a ela, centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente são.

Essa ausência de sintonia, que coloca à margem todas e todos que não dialogam diametralmente com um determinado padrão, precisa ser desestabilizada. Isso porque é evidente que não é possível pensar a existência humana tendo como ponto de partida um padrão humano único. Nossos corpos não são iguais e estamos envolvidas/os em distintos processos de construção.

O corpo é também lugar de resistência, pois as pessoas não são meros receptáculos da ordem existente. Margaret McLaren (2016), em seu livro *Foucault*,

feminismo e subjetividade, apresenta profícuas contribuições para pensar sobre o corpo. Pessoas não são como folhas em branco e não recebem passivamente informações. Dessa forma, corpo também é um lugar de luta política.

Segundo Margaret McLaren (2016, p. 152-153)

O que, além de corpos, pode resistir? É meu corpo que marcha em protestos, meu corpo que vai às eleições, meu corpo que frequenta reuniões, meu corpo que boicota, meu corpo que faz greve, meu corpo que participa em operações tartaruga, meu corpo que se lança em desobediência civil.

A menina que brincava de bolinha de gude, mesmo sem saber, boicotou e incomodou as expectativas esperadas. Insistir em jogar bola, disputar figurinhas, brincar de bafo e outras tantas coisas, desestabiliza e boicota os olhares que esperam uma criança na norma.

Evoquei aqui minha experiência escolar, pois recorro que professoras e diretora sempre impediam a participação nas atividades ditas de meninos. Esse movimento, certamente, traduz as certezas sociais do corpo docente e demais profissionais da educação acerca dos papéis sociais de gênero. Essas interdições foram impactantes na minha percepção sobre o mundo.

Margareth McLaren (2016) aponta como as relações de poder presentes em “Vigiar e Punir” (2009), do filósofo Foucault, enxergam no corpo um ponto de ataque. Existe o modo do corpo existir e, no meu caso, a impossibilidade de participar de determinadas atividades e brincadeiras demarcava bem a minha condição. Não estava claro o porquê não era permitido participar de algumas atividades. Apenas não deixavam!

Essas experiências e consequentes incômodos, cada um a seu modo, são uma forte influência na escolha do meu tema de pesquisa. A vida seguiu censurando e moldando. Sempre fui questionada por roupas, acessórios e comportamentos considerados desviantes da feminilidade hegemônica. Mesmo sendo mulher cis-hétero, a censura vinha por não dialogar com tudo que reafirmasse essa condição. Como assim você não gosta de maquiagem? Por que você anda com essas blusas de rock?

Essa sequência de diferentes acontecimentos, em momentos distintos, me levaram ao caminho em que estou hoje, pois cada um deles me tocou de maneira distinta ao longo da vida. Tenho clareza do modo como a experiência de inúmeros

acontecimentos me motivaram a pensar a realização desta pesquisa. Entendo a experiência tal como Larrosa (2002, p. 21) "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". A experiência que também tem um lugar importante na pesquisa com a/o outra/o. Faremos uma experiência na educação, mas o sentido da nossa experiência é [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma (Larrosa, 2002, p. 25). É central também pensar sobre o lugar da experiência nas pesquisas na educação, pois é fundamental compreender outras pessoas como parte que compõem a pesquisa e que suscita reflexão a partir de uma interação. Larrosa (2011, p. 5) "Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo [...].

Experiência que mobiliza a/o sujeita/o positiva ou negativamente, pois esta pode aumentar a minha potência ou diminuir. Os afetos produzidos pela experiência compõem diferentes relações do sujeito com o mundo. As experiências são também elementos que podem caracterizar o modo como conhecemos, percebemos e nos relacionamos.

Tudo que me atravessou, tocou e também me motivou a pensar sobre mim e sobre os outros. O meu não lugar em algumas atividades na infância se repetiu gradativamente na adolescência permanece. Marc Augé (1994a, p. 157) considera como "não lugares" "espaços onde se coexiste ou coabita sem vivermos juntos, onde o estatuto de consumidor ou de passageiro solitário passa por uma relação contratual com a sociedade". Como consequência disso, penso que é válido refletir sobre tantas outras pessoas que também são colocadas em lugares que não desejam, em posições que não querem o que é potencialmente violento.

Meu percurso acadêmico no curso de licenciatura em Filosofia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), permitiu, não só perceber, mas também questionar os diferentes modos como as violências e silenciamentos acontecem. A ausência das temáticas sobre gênero e sexualidade nas ementas das disciplinas do curso no período (2010-2014), o modo como estruturalmente essas ocultações aconteciam, na época, podiam ser evidenciados facilmente. Apenas como exemplo, podemos citar a quase inexistência de filósofas na grade curricular. Muitos outros temas também não eram privilegiados, mas gênero e sexualidade sempre me tocaram muito, sobretudo, pela minha relação com a militância e o

movimento estudantil. Durante um tempo, era improvável uma disciplina que focalizasse a presença das mulheres na história da filosofia ocidental, por exemplo. Obviamente, essas questões têm implicações na formação, pois cada dia se torna mais evidente que vivemos um cenário de disputas que envolvem epistemologias, modos de ser e estar no mundo.

Acredito que é preciso pensar nas implicações sociais de um currículo na formação inicial docente como um artefato social e cultural. Afinal, se a sociedade é permeada pelas relações de poder e dominação, os currículos precisam também ser problematizados, para não refletir as práticas violentas e o silenciamento. É emergente trazer essas questões para o processo formativo de cada pessoa, principalmente, para romper com um modo de produção de conhecimento a partir das problematizações sobre gênero e sexualidade.

Partindo de um viés da valorização e respeito à vida, aos gêneros e às sexualidades, diálogo com abordagem pós-estruturalista. Pela perspectiva pós-estruturalista, se valoriza o que antes era escamoteado e apagado. Entendo que urge a necessidade de acompanhar as mudanças que se revelam cada dia mais latentes na sociedade e se inserem numa velocidade vertiginosa nos espaços formais de educação.

Segundo Guacira Lopes Louro (2007, p. 204):

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres.

Não vejo outra possibilidade de repensar essas normatizações que afetam todas/todos em multifacetados âmbitos da vida. Que práticas e que elementos são esses que norteiam as formas de ser e estar no mundo? Como podemos responder, no âmbito da educação, aos ataques que objetivam enquadrar corpos e mentes numa única possibilidade de existir?

Retomando a trajetória acadêmica e profissional ainda na graduação em Filosofia, estudávamos, majoritariamente, filósofos. A pergunta que fica é: quantas mulheres, por exemplo, você consegue pensar se falarmos em filosofia? Qual a importância de trabalharmos também com os conceitos de gênero e sexualidade nessa e em outras disciplinas?

Notoriamente temos hoje um movimento importante que objetiva questionar e dar visibilidade às mulheres na filosofia ocidental. Ao longo do tempo, esse cânone, do homem, branco, europeu e letrado, como um lugar inequívoco e notoriamente apto e privilegiado para pensar o mundo tem sido questionado. Convém destacar que problematizamos não a contribuição em si, mas o modo como estes têm sido colocados como possibilidade única.

No livro *O que os filósofos pensam sobre as mulheres* (2009), organizado por Maria Luísa Ribeiro Ferreira, existem vários textos escritos por colaboradoras que explicitam o modo como alguns filósofos ocidentais pensaram a mulher e como apresentam a suposta natureza feminina.

A pesquisadora Márcia Tiburi, referência para esse debate, também contribui de maneira significativa para pensar as mulheres na filosofia. Na obra *As mulheres e a filosofia como ciência do esquecimento* reforça a necessidade do resgate e reconhecimento do pensamento feminino para a filosofia ocidental.

A filosofia que se apresentava como universal, imparcial e sem gênero, no contexto em questão, já era um incômodo, pois estava interessada nos diálogos que a filosofia deveria tecer com a educação, mas me debrucei inicialmente sobre o ensino da filosofia, o que hoje entendo colaborar para pensar uma educação problematizadora.

Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e monitora de Prática de Ensino em Filosofia. Após concluir o curso, as vivências em sala de aula como professora regente, em pré-vestibular social, escolas da rede pública e privada e nas pesquisas em educação trouxeram cada vez mais as questões sobre gênero e sexualidades para minha atuação docente.

Ingressei no curso de especialização no programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e me debrucei sobre o apagamento das mulheres nos livros didáticos de Filosofia. Como resultado do apagamento, alguns apontamentos e implicações podem ser observadas, principalmente no que concerne à presença/existência de mulheres filósofas. É perceptível que esses debates têm fôlego, força e notoriedade na academia, mas, ao mesmo tempo, os materiais didáticos da disciplina em questão permanecem reforçando um padrão que induz que a produção de conhecimento é majoritariamente masculina. A falta de representatividade e sub-representação das mulheres colabora para a invisibilidade e pode reforçar também diversos arquétipos sobre o que as mulheres são e que

lugares devem ocupar. O trabalho monográfico contribuiu para pensar como um debate tão presente na sociedade ainda aparece timidamente na escola. O avanço de discursos conservadores carregados de misoginia tornam imperativos que se coloque em pauta o papel da mulher na história da filosofia, bem como se dê visibilidade a suas produções para o pensamento ocidental.

A partir dessa reflexão e deste trabalho, decorrem outras questões como: qual/quais os possíveis significados desse apagamento? O que uma educação que problematize a existência de outros corpos na produção de conhecimento pode oferecer? O que estes temas dentro da formação inicial docente podem proporcionar e como podem ser proveitosos para a educação? Ao longo da elaboração do trabalho, pude perceber que diversas áreas do conhecimento têm se debruçado sobre o tema e a importância de estender e reforçar o quão relevante esses temas são na universidade e nos processos formativos de professoras/es.

O papel dos filósofos ocidentais nesse apagamento foi fundamental, conforme pude observar na obra *O que os filósofos pensam sobre as mulheres*, organizado por Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2009). Nele, encontramos vários conceitos que abordam o que é a natureza feminina. Este, mesmo que não tenha uma relação direta com a presente pesquisa, é fruto de questionamentos e inquietações de estudantes do ensino médio. Muitas vezes fui indagada sobre a existência de mulheres na história da filosofia. Creio, assim como Maria Luíza Ferreira (2009, p.29), que “dar visibilidade às mulheres num domínio em que aparentemente tiveram seu estatuto de sombras, a sua tarefa é eminentemente reconstrutiva”. Esses atravessamentos e outros me conduziram a ampliar os debates sobre gênero, sexualidade, raça e classe. Por que esses temas não atravessaram a minha formação acadêmica? Como esse “não lugar” do gênero e das sexualidades na minha formação me gerou dificuldades para lecionar? De que forma esses silenciamentos impactaram a minha prática docente? Que dificuldades eu tive em abordar determinados temas e apresentar as contribuições teórico epistemológicas não hegemônicas?

Apontar para o apagamento da mulher na história da filosofia ocidental é de suma importância, pois repara historicamente essas sujeitas de um processo de exclusão e desmistifica a ideia de uma humanidade universal amparada e sustentada não só em determinados espaços geográficos, mas também em sujeitos. Ao resgatar as filósofas e trazê-las para a educação o que se pretende é criar um

lugar amplo de reflexão e debate a partir de vozes historicamente silenciadas o que pode reverberar em processos formativos que visem uma educação plural e democrática.

Como professora e objetivando ampliar meus conhecimentos sobre gênero e sexualidade, me inseri em dois grupos de pesquisa que abordam as referidas temáticas. São eles: Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (Gesdi) vinculado ao programa de pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela Profª Drª Denise Sepulveda e o Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gêneros e Sexualidades (NuDES)³, presente no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenado pelo Prof. Dr. Ivan Amaro. Ambos são muito importantes, não só pelo acolhimento, mas também são indispensáveis para ampliar de forma mais qualificada os diálogos e as pesquisas são feitas sobre gênero e sexualidades.

O NuDes, grupo que faço parte, colabora com a construção dessa pesquisa em múltiplos aspectos, sobretudo no que concerne ao aprofundamento dos debates sobre gênero, sexualidade e educação. Como somos um grupo composto por pesquisadoras e pesquisadores formadas/os em diferentes áreas, as leituras e as pesquisas ajudam a perceber como um mesmo tema pode perpassar, ser entendido e trabalhado de outras formas. Um mesmo texto pode ser aplicado sobre outras perspectivas, pois o campo que cada uma/um escolhe para realizar sua pesquisa envolve outras/os sujeitas/os. Essas/esses sujeitas/os que compõem as pesquisas trazem significados múltiplos e leituras plurais. Destarte, é sempre importante salientar que o grupo não se reúne somente para o cumprimento de carga horária obrigatória, mas também para tecer conversas profícuas que envolvem os conceitos estudados, leituras, as pesquisas e as possibilidades de diálogos uns com os outros. Esses encontros são também atravessados por possibilidades de conversarmos como nossas pesquisas esbarram umas nas outras mesmo quando

³ O Nudes é um grupo de pesquisa que está vinculado à UERJ e a Unirio e desenvolve pesquisas no campo do gênero e das sexualidades em diálogo com a educação desde 2015. Atualmente o grupo é composto por quatro estudantes do doutorado, quatro estudantes do mestrado e 5 bolsistas. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Ivan Amaro <http://lattes.cnpq.br/5227626565074890>

somos de uma formação inicial distinta. Deixam claro como pedagogia, filosofia, letras, artes podem conversar e existem convergências quando pensamos nas pesquisas na educação.

O Gesdi também composto por pessoas de diferentes áreas, colaborou e ainda colabora para pensar as questões de gênero e sexualidade. Vale salientar que nele também acompanho um importante debate válido para essa pesquisa que é o conceito de laicidade, pois o grupo dialoga com o Laboratório de Laicidade e Educação da UFF coordenado pelo Prof. Dr. José Antonio Sepulveda. A importância da laicidade na educação é notória quando situamos historicamente a origem dos ataques que sofremos na educação, principalmente quando se pauta gênero e sexualidade. Mais adiante, esse tema será abordado na pesquisa.

Esses elementos me fazem pensar o quão importante é estarmos prontas e prontos para disputar esse lugar que gradativamente tentam nos expulsar. Acredito que múltiplos são os espaços de educação e a escola é um lugar privilegiado que precisamos cuidar e também impedir que a violência se reproduza. Faz-se fundamental, uma formação que fortaleça os debates e torne cada dia mais evidente o que Guacira Lopes Louro (2008a, p. 19) nos diz como “é indispensável observar que, hoje, multiplicam-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e as sexualidades”

Esses debates tão caros e tão presentes no cotidiano da educação se revelam, para mim, como uma inquietação para compor esta pesquisa. Inquietação que se dá, principalmente, pelas experiências vividas em sala de aula e que suspeito que outras professoras e professores também vivenciem. Experiências que incluem presenciar práticas de violência física, verbal e também institucional. As que demonstram como as relações de poder perpassam as instituições com maior ou menor potência e proporção dizem o que somos e dizem também o que não podemos ser.

No início de 2022, fui convocada para dar aula como professora substituta na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A FFP está localizada no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Como docente substituta, lecionei majoritariamente para licenciandas/os dos períodos iniciais dos cursos de Geografia, História, Matemática e Pedagogia. Sempre que eu iniciava o semestre apresentando a disciplina, a ementa, avaliação e os temas que pretendia desenvolver, era possível identificar um “espanto” nas/nos estudantes.

Algumas e alguns já são professoras e professores, de gerações diferentes, mas em comum todos relataram que determinados temas não eram discutidos em outras disciplinas, assim como não foram realizados na escola. Lemos e estudamos textos e obras que problematizam e inserirem no campo da Filosofia da educação e, na prática, docente autoras e autores que dialogam com uma perspectiva antirracista, feminista, pluriversal -do ponto de vista da Filosofia- e os modos como estes temas perpassam um pensar filosófico da educação. A maioria delas/deles traz consigo inquietações e relatos sobre o que é abordado ao mesmo tempo, em que se sentem inseguros no que fazer em casos de violência de gênero e preconceito. A insegurança muitas vezes se revelava pela ausência de referencial teórico para se respaldar.

O incômodo voltou, pois percebi, agora de outro lugar, como ainda estamos presas e presos em velhas práticas. Era como voltar no tempo e me ver no lugar delas e deles.

Como eu posso falar sobre os temas que atravessam a sala de aula e o que fazer quando “as situações de ensino” acontecem num contexto de incerteza, quando dentre muitos fatores geradores, certos assuntos imprevistos invadem as aulas? (Seffner, 2002, p. 2). Essas situações acontecem, sobretudo porque cada vez mais essas pessoas se tornam visíveis em todos os espaços, bem como reivindicam suas existências sendo o que se é. Em “EU REBOLO ATÉ O CHÃO MESMO!”: vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar, os autores Amaro, Couto Júnior e Ganem (2022, p. 22), nos trazem importantes reflexões sobre como esses corpos habitam o espaço escolar.

Este comentário é fundamental para perceber a relevância de trazer a discussão sobre homofobia/lgbtfobia para o ambiente da escola: as crianças aprendem a respeitar o outro e, ao mesmo tempo, aprendem a experienciar sua sexualidade enfrentando o preconceito. Rompem padrões e ousam estar no espaço que, constantemente, é afirmado como não permitido para viver sua corporalidade.

Dessa forma, tenho pensado cotidianamente numa questão que se desdobra em outras: de que modo a formação inicial vem contribuindo para que as/os estudantes das licenciaturas possam desenvolver mecanismos e se amparar teórica e criticamente para abordar as questões que envolvem (gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, deficiências, etc) em sala de aula? Esses corpos, embora não sejam novos nesses lugares, cada dia mais reivindicam suas existências sem

necessidade de se esconder. Afinal, “(7) “Eu rebolo até o chão mesmo e ninguém tem nada a ver com isso! Eu sou o que sou e não acho certo quando ficam me zoando, mas não tô nem aí” (Amaro, Couto Junior, Ganem, 2022, p. 22).

Ciente de que o debate não se encerra no acesso ou não a conteúdos disciplinares, penso no modo como podemos levar essas questões para pensar a formação inicial docente.

Dentro desse cenário, percebi que muitas e muitos podem finalizar os cursos de licenciatura sem se debruçar sobre gênero e sexualidade e todos os seus atravessamentos. Incomodou-me e ainda incomoda profundamente que a formação inicial docente “descuide” de tais temas que atravessam a escola. Cônsua de que precisamos investir na formação para esses debates, creio que a formação inicial docente deva ser problematizadora e que tais temas não devam se limitar às ciências humanas e sociais ou devam ser apresentados meramente pelo viés biológico. Igualmente relevante é que os conceitos citados estejam permanentemente em pauta.

Essas inquietações atravessam a reflexão sobre os currículos e levam também a questionar como estes estão organizados. As problematizações refletem e reforçam que a educação escolar não deve ser um braço da educação familiar. Isso não quer dizer que as famílias são apagadas da vida dos sujeitos, mas que entendemos que o processo de educar está amparado em debates feitos por educadoras e educadores e objetiva fortalecer e formar pessoas emancipadas intelectualmente e conscientes de que a sociedade se apresenta por múltiplas concepções de mundo. Temos acordo com Seffner (2011, p. 10) quando afirma que “a escola pública brasileira é laica, não professa uma religião oficial e aborda esses temas a partir dos consensos educacionais, dos parâmetros curriculares, do que já foi definido em regimentos e políticas públicas”.

Essas que me colocam no lugar de questionar e repensar a formação inicial docente para o chão da escola. Como estão sendo abordados gênero e sexualidades nas licenciaturas da FEBF UERJ? Que cenário epistemológico e metodológico tem sido apresentado na formação inicial e o que as/os futuras/os docentes têm a dizer? Como estes conceitos têm sido apresentados pelos docentes da FEBF?

Diferentemente de estudos que se restringem a descrever discursos normativos sobre gênero e sexualidades ou que tratam apenas de tendências

curriculares mais amplas, esta tese propõe uma análise aprofundada das tecnologias de governamentalidade que atravessam a formação inicial docente na FEBF UERJ. Ao tensionar, de forma articulada, o território institucional da licenciatura e o chão concreto da escola, a pesquisa desloca o foco (re)produção de saberes para os modos como tais saberes são experienciados, negociados e recusados por futuras(os) docentes. Assim, a investigação não apenas mapeia cenários epistemológicos e metodológicos, mas revela como regimes de verdade inscritos em enunciados sobre gênero e sexualidades, operam como dispositivos formativos que modulam práticas, subjetividades e resistências no processo de formação docente.

1. “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: POR ONDE ANDAR PARA FAZER UMA PESQUISA?

A metodologia e os procedimentos metodológicos são um importante elemento de uma pesquisa. Aqui será apresentado o referencial teórico e os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa.

Considerando que a pesquisa envolve a participação de pessoas, todos os procedimentos éticos para a realização da mesma foram executados. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob o parecer nº 6.987.112, CAAE nº73434723.5.0000.5285, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

Todas as pessoas participantes foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo seu anonimato, confidencialidade e o direito de desistência a qualquer momento. O acesso ao campo foi realizado mediante contato institucional na primeira semana de agosto/2023 com contato prévio com a direção e coordenação da FEBF, que autorizaram a realização da pesquisa.

Metodologicamente, esta pesquisa se sustenta na cartografia. A escolha da cartografia como metodologia justifica-se, pois esta se revela como uma possibilidade de pesquisar tão multifacetada quanto a existência humana. A cartografia é um modo de habitar um território e de estar com a/o outra/o. Entende-se território não somente pelo viés geográfico, como algumas perspectivas apontam. Aqui território é compreendido não a partir de uma ideia fechada, mas sim como algo em constante *devir*, isto é, em permanente processo de transformação.

O método cartográfico constitui-se como uma proposta que se distancia dos paradigmas tradicionais de investigação científica, principalmente daqueles baseados na neutralidade, objetividade e na busca de verdades universais. Ampara-se no pensamento dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari e se desenvolve no campo das ciências humanas principalmente pela pesquisadora psicanalista e filósofa Suely Rolnik, referência teórica para o campo. Essa possibilidade de pesquisa compreende o processo de conhecimento a partir de uma prática

inventiva, processual e situada, onde a/o pesquisadora/or e campo de pesquisa se co-produzem em constante movimento.

A/o cartógrafo/a não pretende representar uma realidade estática, mas mapear os movimentos de subjetivação e os processos de criação que emergem no encontro com as/os sujeitas/os, contextos e afetos. Ao transpor essa concepção para o campo da pesquisa, Suely Rolnik (1989; 2006) propõe a cartografia como método de acompanhamento de processos. Segundo a autora, pesquisar não significa descrever ou analisar um objeto externo, mas seguir o traçado das forças ativas que compõem determinado território. Assim, a/o pesquisadora-cartógrafo é entendida/o como uma/um sujeita/o que é afetada/o pelo campo, cuja escuta se orienta por uma sensibilidade aos movimentos do desejo, das potências e das resistências que se atualizam na experiência. Destaca-se que trabalhar com as cartografias requer uma postura sensível e atenta aos encontros, sujeitas/os e territórios durante todo o processo.

A cartografia é uma atitude de pesquisa que requer permanecer no campo com uma atenção permanente ao que ele apresenta. Mais do que “aplicar” um procedimento, trata-se de acompanhar processos no espaço em que se esta inserida/o, observando, mapeando e seguindo pistas. Cartografar, portanto, é habitar territórios existenciais. Compreender a importância desse movimento é fundamental para abandonar a ideia de controlar o território, pois as mudanças são constantes e imprevisíveis.

Os movimentos que atravessam o campo, com tensões e deslocamentos, constituem um importante aspecto do modelo cartográfico na medida em que evidenciam como os processos se transformam no decorrer da pesquisa. Esses movimentos permitem perceber acontecimentos, movimentos e seguir pistas dentro do campo. Suely Rolnik (1989, p. 2) aponta que “o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias”.

A cartografia, segundo Oliveira e Marlucy Paraíso (2016, p. 163), “é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento”.

A escolha da cartografia como orientação metodológica não se deu por oposição ou negação de outras abordagens qualitativas, mas pela sua potência em

acompanhar processos em curso. Diferentemente de metodologias que se organizam à partir da descrição de práticas estabilizadas, da análise de discursos já constituídos ou da busca por regularidades, a cartografia se interessa pelos movimentos, pelas variações e pelas forças que constituem os territórios pesquisados. Trata-se de uma escolha coerente com uma investigação que não se propõe a representar um campo previamente dado, mas que acompanha os modos como gênero e sexualidade se produzem, circulam e se tensionam no cotidiano da formação inicial docente em pedagogia, em um movimento contínuo de coprodução entre pesquisadora, sujeitas/os e território.

Eduardo Passos e Virgínia Kastrup (2009, p. 11) afirmam que “a cartografia propõe uma reversão metodológica”. Transformar o *méta-hódo sem hódos-metá* ou “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (Passos; Barros, 2012, p. 17). Isso porque as pesquisas cartográficas são orientadas por pistas e experimentação do território. Trata-se de uma pesquisa orientada por pistas, pela experimentação do território e pela disposição de ser atravessada/o por suas linhas. Segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 76) “somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem”.

A cartografia dialoga também com a perspectiva rizomática do conhecimento desenvolvida por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs*. O rizoma rompe com a lógica hierárquica e arbórea do pensamento ocidental, propondo conexões múltiplas, sem centro fixo ou linearidade. Essa perspectiva é coerente com uma investigação que não busca organizar o campo em categorias estáveis, mas acompanhar as conexões, deslocamentos e linhas que se entrecruzam na formação inicial docente. Pensar rizomaticamente implica reconhecer que gênero e sexualidade não se apresentam isoladamente, mas se constituem como forças que se articulam a outros marcadores como raça, território, experiências escolares e contextos sociopolíticos, compondo um campo em devir permanente.

O rizoma se apresenta diante de conexões e encontros que não se pode prever. Isso se conecta fortemente com a ideia de aprender por conexões através do estabelecimento de sentidos. Entender o encontro como dimensão central da pesquisa implica reconhecer que aquilo que emerge no campo nem sempre pode

ser antecipado ou previsto e nesse sentido, é preciso estar aberta/o para rever caminhos e questões ao longo do processo.

Para compreender o rizoma, importa destacar seus princípios de conexão, heterogeneidade e multiplicidade, que rompem com lógicas binárias e hierárquicas. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 15), “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro”, indicando que o conhecimento se produz por entrelaçamentos e variações constantes. O rizoma opera como mapa aberto, desmontável e suscetível a modificações (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22), o que reforça a escolha de uma metodologia que acompanha processos em movimento, em vez de organizá-los em estruturas fixas.

O mapear da cartografia se preocupa profundamente com os movimentos múltiplos que compõem os espaços e as/os sujeitas/os. Na perspectiva cartográfica, as pistas são elementos centrais que, embora não orientem o trabalho de forma prescritiva, não significam que o percurso seja sem direção. A cartografia é potente, pois percorre caminhos e pode produzir diversas possibilidades de ser/estar com a/o outra/o acompanhando processos em constante transformação.

Segundo Virgínia Kastrup (2009, p. 57), “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”, o que exige, deixar-se afetar por esse campo e coletivo de forças. Assim, a observação distanciada não cabe na cartografia, pois está se abre ao encontro e a experiência.

Assim, a aposta é o acompanhamento processual, pois como afirma Virgínia Kastrup (2009, p. 57), “o desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro”. A ida a campo implica, portanto, a habitação de um território que, inicialmente, não se habita. Isso justifica a necessidade de acompanhar o cotidiano da universidade, as aulas, estar atenta ao espaço físico e as mudanças que nele acontecem, as movimentações políticas e demais acontecimentos que atravessam o território pesquisado.

Nesse sentido, a aposta cartográfica é no acompanhamento processual, pois como bem salienta Virgínia Kastrup (2009, p. 56) “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita”.

O modo como gênero e sexualidade atravessam as/os estudantes da licenciatura em Pedagogia da FEBF será investigado nas conversas e nos momentos de estar com a/o outra/o, pois como aponta Virgínia Kastrup (2009 p.61) “o território é explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. Esse pesquisar com as cartografias, segundo Suely Rolnik (2014), sustenta-se numa invenção que constrói processualmente o conhecimento.

Cartografar implica olhar atentamente o território e às/os sujeitas/os que o compõem, pois eles são compreendidos como essenciais no processo de pesquisa. A cartografia vai além do mapa, pois o esforço demanda que se pense em recortes outros do espaço, considerando que lugares e sujeitas/os não são estáticos, mas atravessados por relações de poder, saber e historicidade. Não é por acaso que as cartografias são usadas também em pesquisas na educação. Nesse sentido, a cartografia é convidativa, pois, como bem salienta Suely Rolnik (1987, p. 6), “se faz ao mesmo tempo que o território”.

As conversas foram assumidas como procedimento metodológico por compreender que pesquisar não é apenas coletar dados, mas produzir pensamento no encontro com a/o outra/o. Inspirada nas formulações de Carmem Sanches (2018), a conversa é entendida como prática de partilha, deslocamento e problematização, na qual as falas não são respostas a um roteiro fechado, mas produções situadas que emergem no próprio processo.

Segundo Carmem Sanches (2018, p. 25) conversa

é algo do nosso cotidiano, faz parte da nossa vida. Conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos cotidianamente e de múltiplas maneira: conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas, provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversamos enquanto estudamos, enquanto *aprendemosensimanos*. Por que não enquanto pesquisamos?

Em diálogo com a perspectiva cartográfica, as rodas de conversa não buscaram confirmar hipóteses prévias, mas acompanhar os modos como gênero e sexualidade se elaboram nas experiências das/os estudantes, atentando às hesitações, silêncios e conflitos, compreendendo que aquilo que emerge no diálogo é também efeito das forças que atravessam o território formativo.

A conversa, nesse sentido, aproxima-se também da compreensão proposta por Deleuze e Parnet (2004), para quem encontrar é capturar algo do acontecimento, deixando-se afetar pelo que emerge. Não se trata de extrair

respostas previstas, mas de sustentar um espaço onde o pensamento possa se mover. Assim, mais do que classificar discursos, buscou-se mapear processos de subjetivação que se evidenciam quando as/os estudantes narram suas experiências e projetam sua atuação docente.

No âmbito dos procedimentos práticos, após a autorização institucional, acompanhei duas turmas da graduação em Pedagogia (Educação e Inclusão e “Educação, Diferenças e Alteridade”), mediante anuência das/os docentes responsáveis, além de circular pelos espaços institucionais da FEBF. As turmas foram convidadas a participar das rodas, e um formulário foi encaminhado por meio da coordenação contendo questões iniciais e convite à participação.

As conversas foram gravadas (quando presenciais) e transcritas com auxílio de inteligência artificial, recurso utilizado devido à complexidade do registro de interações orais em contextos coletivos. Após a transcrição automática, realizei revisão integral do material para assegurar a fidedignidade das falas e garantir anonimato e confidencialidade. A escuta das gravações, a revisão das transcrições e as anotações no caderno de campo constituíram gestos analíticos iniciais, permitindo identificar recorrências, tensões e pontos de intensificação relacionados a gênero e sexualidade na formação docente.

As rodas foram organizadas a partir de convites abertos, sem roteiro rígido, partindo de questões disparadoras relacionadas à formação docente e às experiências com gênero e sexualidade. Os encontros foram gravados mediante autorização prévia e posteriormente transcritos, compondo o corpus analítico da pesquisa.

A análise das conversas não se estruturou por categorias previamente definidas. Em consonância com a cartografia, o movimento analítico acompanhou recorrências, intensidades, silêncios e deslocamentos produzidos nas falas, articulando-os ao referencial teórico mobilizado na tese. Assim, mais do que classificar discursos, buscou-se mapear os processos de subjetivação que se evidenciam quando as/os estudantes narram suas experiências e projetam sua atuação docente.

Os efeitos da conversa na pesquisa convidam a pensar quais os significados desse encontro com a/o outra/o. Que convites são feitos quando se propõe a conversar? Ouvir, entender e ir além de colher informações. Das conversas emergem possibilidades outras e encontros que são imprevisíveis. Elas são,

segundo Carmem Sanches (2018, p. 25), um “convite para forçar o pensamento a pensar; a fazer(se) perguntas, sem preocupação de respondê-las”.

Vale destacar que elas são essenciais, sobretudo para pensar na formação inicial docente, pois oportuniza momentos de partilhas. A partilha é um elemento fundamental quando se pretende realizar trocas e se tornar disponível à escuta. O movimento de conversar “desestabiliza” a expectativa de estar sujeito a dar determinadas respostas (Deleuze; Parnet, 2004).

À medida que a metodologia se constrói como acompanhamento de processos, torna-se impossível separar o modo de pesquisar das questões que mobilizam a própria pesquisa. A cartografia, ao recusar a neutralidade e afirmar a implicação da/o pesquisadora/or, convoca a explicitar as inquietações, deslocamentos e experiências que atravessam o percurso investigativo. Nesse sentido, o caminho metodológico traçado até aqui se articula diretamente às perguntas que sustentam esta pesquisa: o que nos move a investigar gênero e sexualidade na formação inicial docente? De onde emergem essas questões e que urgências as atravessam? É a partir dessas indagações que se abre uma nova subseção.

1.1 O que queremos?

Esta pesquisa é atravessada por inquietações que não surgem de forma repentina, tampouco exclusivamente no campo acadêmico. Elas se construíram ao longo de experiências vividas em diferentes tempos e espaços: na infância marcada por interdições escolares baseadas em normas de gênero; na formação inicial como licenciada em Filosofia, atravessada por silenciamentos curriculares; e na atuação docente, onde situações envolvendo gênero e sexualidade emergem cotidianamente no chão da escola, muitas vezes sem respaldo teórico, institucional ou pedagógico.

Todos esses atravessamentos produzem deslocamentos que se transformaram em questões de pesquisa. A formação inicial docente, especialmente nos cursos de licenciatura, ocupa lugar central nesse debate, pois é nela também que futuras/futuros professoras e professores constroem referenciais teóricos, éticos e políticos que orientam suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, compreender como gênero e sexualidade são abordados ou silenciados na formação inicial

revela-se fundamental, sobretudo em um contexto marcado pelo avanço de discursos conservadores, pela judicialização da prática docente e pela disseminação de narrativas que produzem medo, insegurança e autocensura.

Partindo dessas inquietações, esta pesquisa se debruça sobre a formação inicial em Pedagogia, entendendo-a como um espaço privilegiado para investigar como se produzem saberes, discursos, tensões, resistências e silêncios em torno das questões que envolvem gênero e sexualidade. A escolha da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) não é aleatória, mas política e epistemológica, uma vez que se trata de uma instituição localizada em território periférico, atravessado por múltiplas desigualdades sociais, raciais, de gênero e de classe, mas também por potências formativas e contra-hegemônicas.

Diante disso, o seguinte problema se revela e pode ser que sintetizado no seguinte questionamento: De que modo a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense tem contribuído para que as/os estudantes possam compreender, problematizar e atuar pedagogicamente frente às questões de gênero e sexualidade em sua futura práxis docente?

Essa questão desdobra-se em outras indagações que atravessam o percurso investigativo, são elas:

- Como gênero e sexualidade aparecem (ou não) nas práticas formativas do curso?
- Que sentidos as/os licenciandas/os atribuem a gênero e sexualidade?
- Quais medos, resistências e silêncios atravessam essas discussões?
- Que demandas formativas emergem a partir das falas das/os estudantes?

Com base nessas questões, esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

Investigar como os conceitos de gênero e sexualidade são inseridos e mobilizados na formação inicial docente das/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), a partir das experiências, discursos e tensões expressas pelas/os próprias/os licenciandas/os.

Objetivos específicos:

- Compreender os significados atribuídos a gênero e sexualidade pelas/os estudantes de Pedagogia, identificando, as interlocução referências e experiências que atravessam essas construções;
- Mapear como as discussões sobre gênero e sexualidade aparecem nos percursos formativos das/os licenciandas/os, considerando tanto os aspectos formais quanto as práticas, silêncios e acontecimentos do cotidiano da faculdade;
- Analisar os medos, resistências e inseguranças manifestados pelas/os estudantes em relação à abordagem dessas temáticas na escola, especialmente diante de contextos de violência simbólica, moral e institucional;
- Identificar demandas, reivindicações e expectativas das/os estudantes acerca da formação em gênero e sexualidade, apontando possibilidades e limites da formação inicial docente para o enfrentamento das desigualdades e violências no espaço escolar;

Ao formular esses objetivos, não pretendo produzir respostas fechadas ou modelos prescritivos de formação, mas acompanhar processos, seguir pistas e cartografar os modos pelos quais gênero e sexualidade se produzem, circulam e são tensionados no interior da formação inicial em Pedagogia. Trata-se, portanto, de uma investigação que aposta na potência do encontro, da escuta e da experiência como elementos constitutivos da produção de conhecimento em educação.

1.2 Por que eu vou falar sobre isso?

Quando as pessoas agem sem pensar, é porque já não podem pensar. Pensar é uma capacidade que lhes foi subtraída. Pensar é liberdade, e liberdade é poder, por isso, os poderosos sequestram a liberdade de todos, a fim de garantir o seu poder – o que, na verdade, é uma forma de violência (Márcia Tiburi, 2019, p. 49).

A epígrafe acima pretende apresentar a conjuntura e as motivações desta pesquisa. O poder que o pensar tem e o modo como subtrair essa possibilidade das/dos sujeitas e sujeitos reverbera na sociedade com muita força. O sequestro a liberdade de pensar sem medo é garantia de liberdade de ser e de estar no mundo como sujeitas/os inevitavelmente políticos. Além disso, acredita-se que é importante

para aquelas e aqueles que futuramente possam ler essa pesquisa saibam os diversos modos e momentos em que todas e todos foram atacadas/os. É de suma importância situar as vozes que ecoaram e ainda ecoam atualmente.

Nesse cenário, a pesquisa se ancora na necessidade de situar historicamente os ataques aos direitos, compreendendo-os como parte de uma conjuntura que ameaça a democracia e a possibilidade de existência de determinadas/os sujeitas/os.

É válido observar que, na conjuntura atual, muito se fala sobre gênero e sexualidade em múltiplos espaços. Concomitantemente, diversas narrativas são disseminadas distorcendo os debates por direitos. As chamadas *Fake News*, por exemplo, se espalham numa velocidade vertiginosa e são um desserviço à informação. Analisando por um viés crítico elas não devem compreendidas como erros ou informações equivocadas disseminadas acidentalmente, pois são produzidas ainda hoje num cenário de disputas, relações de poder, tensionamentos políticos e conflitos que atravessam a sociedade. São responsáveis pela produção de desinformação num cenário de muitas vozes autoproclamadas neutras, mas que na verdade não são. Essas vozes perpassam muitos lugares, espaços e se inserem nas instituições promovendo rebaixamento conceitual de pautas e disputando a opinião pública falsificando a realidade.

Mas, como nenhuma voz é sem origem, sem rosto, gênero, classe social e raça. Todas elas têm alguma pretensão. Alguns grupos podem ser apontados como responsáveis pelas diversas tentativas de obliterar os debates que perpassam a sociedade.

Segundo Junqueira (2018, p. 177)

Entre eles, estão: Opus Dei, Comunhão e Liberação, Neocatecumenato, Renovação no Espírito Santo, Focolares, Legionários de Cristo, entre outros. Diferentes entre si e fiéis à tática do “marchar divididos para bater juntos” a partir de “princípios não negociáveis”, esses movimentos engajam-se em uma Reconquista católica contra o relativismo e o secularismo em matérias de bioética, família, moral sexual e educação escolar.

Ao trazer esses apontamentos, não é difícil perceber que essas vozes têm uma origem e dela é possível inferir o projeto político de sociedade que vislumbram. Todas têm suas origens num lugar, mas não se restringem a ele. Gradativamente, novas/os sujeitas/os se inserem e aderem a elas com novas

pautas. Evangélicos, neopentecostais e outros grupos não vinculados à religião unidos pela premissa de uma moral que aponta a família tradicional burguesa e patriarcal como modelo natural que deve ser seguido e entendido como correto e natural.

Essas disputas podem ser entendidas também como uma estratégia de dominação, principalmente quando se colocam fortemente contrárias às lutas por direitos de grupos vulnerabilizados que são sistematicamente silenciados. Os ataques partem de lugares supostamente distintos, mas trazem consigo premissas semelhantes e um alvo comum.

A nomeada “Ideologia de gênero” e “Escola sem partido” são exemplos importantes do modo como os ataques chegam a todas e todos nos múltiplos espaços que compõem a sociedade e são responsáveis por episódios de violência, pois constroem um cenário fértil para a criação do chamado “Pânico Moral”.

O “marxismo cultural” é considerado por muitas/os como uma teoria da conspiração também circulou com muita força e com forte apelo na sociedade. Este foi propagado principalmente pelos setores conservadores da sociedade que compõem a extrema-direita. Aqui vale salientar que o marxismo cultural não é um fenômeno novo ou exclusivo do Brasil, em países como os Estados Unidos é possível situar essa abordagem a partir dos anos 1990. Segundo os grupos conservadores adeptos ao marxismo cultural, existe um tipo de marxismo que mistura conceitos econômicos com questões culturais, que foram influenciados pela Escola de Frankfurt. Segundo esses grupos, o “marxismo cultural” teria se espalhado pelas sociedades ocidentais objetivando a destruição das instituições e valores tradicionais, promovendo a criação de uma sociedade global que seria “igualitária” e multicultural (Carnut e Regis, 2022).

Seguindo sua perspectiva moralizante, a extrema-direita brasileira afirma que haveria uma suposta doutrinação comunista permeando as práticas docentes e que o ambiente escolar seria o principal responsável pela disseminação da chamada “ideologia de gênero”, entendida como uma ameaça aos valores da família tradicional (Grigera et al., 2019 apud Carnut e Regis, 2022).

Figura 1: Doutrinação nas escolas.



"googada". Você vai encontrar exemplos de toda ordem. Um livro de Olavo de Carvalho rasgado em sala de aula, um professor do Anglo que incita ódio aos Estados Unidos por serem capitalistas, a invasão de alunos-zumbis a uma aula sobre a Revolução de 1964, o hasteamento de uma bandeira vermelha no lugar da brasileira na UFSC, um ato em homenagem a Hugo Chávez na Unila...

Todo sistema totalitário mergulha no universo infantil e juvenil para formação, não de cidadãos, mas de adeptos. Com o falso pretexto de ensinar, doutrina mentes e corações em favor de uma causa de dominação.

O próprio Karl Marx, alemão, judeu, racista, fracassado e sustentado por um burguês a vida toda, foi deturpado. Em parte, Marx não pregava que fossem lecionadas ciências humanas no ensino fundamental. Dessa forma, filosofia ou sociologia, por exemplo, não serviriam para que a visão limitada do comunismo fosse implantada em crianças.

Após publicar alguns textos destacando a roupagem pseudo-científica da doutrinação marxista na Unila, minha caixa de e-mails lotou com histórias e depoimentos de pais que não se acomodaram diante da militância vermelha e exigiram uma escola sem partido.

Em Foz do Iguaçu, um lojista entrou num colégio particular no centro da cidade disposto a cobrar explicações do professor de História que contaminava sua filha de 13 anos com o coitadismo e fazia apologia às drogas (ou você não considera o socialismo uma droga?). Resultado: o tal professor não trabalha mais lá.

Um advogado iguaçuense chama a atenção para a lobotomização na Unila, universidade regida pela Reforma Universitária de Córdoba (um movimento ocorrido há 100 anos que pregava o sacrifício violento da juventude revolucionária contra o poder monárquico). Ele relata que numa pesquisa sobre o projeto pedagógico da universidade fica nítida a partidização das aulas. Chama a atenção para a matriz curricular dos cursos como História, Ciência Política e Economia que tem, segundo ele, forte presença de doutrinação esquerdista.

Como visto, aos pais, é exigida atenção máxima. Os jovens são incapazes de perceber que tudo o que Marx pregou em seus textos, quando aplicado fora da bolha escolar, trouxe a tirania, a miséria e a morte. Não veem que os atuais marxistas são os que sujam as telas do Estado e exibem a riqueza que a imensa maioria dos inocentes, vitela manipulados por esse ideal, jamais alcançará.

Fonte: Google imagens.

No Brasil, o Pânico Moral está historicamente situado por volta dos anos 2000, período em que se estabeleceram políticas de enfrentamento ao preconceito contra orientação sexual e a identidade de gênero. No mesmo período, “houve um aumento na força política dos movimentos sociais que eram organizados por feministas, Lésbicas, Gays, Bi e Trans LGBT” (César e Duarte, 2017, p. 146). É importante salientar o período, principalmente para situar em que momento a investida moral veio com maior intensidade. Segundo César e Duarte (2017, p. 147) “o marco zero do nosso recente pânico moral é o chamado Kit Gay e reforçam que “nos termos de uma genealogia do nosso recente pânico moral, ele se iniciou com as polêmicas em torno do Kit Gay e prosseguiu com a “ideologia de gênero”. A demarcação desses momentos é significativa, pois ajuda a pensar e perceber o modo como um cenário de pânico foi gradativamente fomentado.

A agenda antigênero e o Movimento Escola sem Partido cumprem outros papéis, principalmente no campo da educação. Além da notória perda que estas representam para uma parcela significativa da população, se revelam também como um movimento que objetiva privatizar o espaço público escolar. Carlos Eduardo Barzotto e Fernando Seffner (2020, p.153), no artigo *Escola sem Partido e*

sem gênero: Redefinição das fronteiras do público e privado na educação, afirmam que:

[...] trata-se de privatizar o espaço público da escola, o que não necessariamente significa eliminar a gratuidade da escola pública brasileira, mas implica modos de gestão e desenhos curriculares que deixam de lado valores públicos em benefício de valores da ordem do mercado e do privado.

O MESP e a agenda antigênero caminham juntos, sobretudo no que concerne ao que autoras e autores apontam para uma ofensiva do privado no público. É importante ter atenção a esses movimentos, pois as ofensivas sobre os debates que envolvem gênero e sexualidade também são atravessadas por interesses de instituições privadas na educação. Sobre público e privado, vale destacar que “[...] privado diz respeito a instituições diversas, em particular duas delas, a família e a religião”. Em ambos os casos se (re)afirmam determinados valores e modos de vida que preservam determinada estrutura: “família cristã, monogâmica, heterossexual, branca, urbana, de classe média e preservando a tradicional hierarquia marido, mulher e filhos na ordem do maior poder para o menor poder” (Barzotto; Seffner. 2020. p. 153).

No âmbito religioso, vale destacar que “por religião, certamente, o suposto é sempre um conjunto de religiões do tronco judaico cristão”. Ambos os movimentos apelam fortemente para causar pânico quando anunciam que a sociedade será destruída, bem como as infâncias são atacadas e colocadas em risco.

O Movimento Escola Sem Partido⁴ foi um dos que aderiu à chamada “Ideologia de gênero” nas escolas. Trata-se de um movimento que pelo Projeto de Lei 7184/2014⁵ propôs estabelecer basicamente algumas medidas como: colar cartazes nas salas de aula com seis itens de deveres das/dos professoras e professores e fornecer canais de comunicação para que as secretarias de educação recebessem denúncias contra docentes e estas, por sua vez, deveriam ser encaminhadas ao Ministério Público.

Figura 2: MESP.

⁴ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>

⁵ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037



Fonte: Google imagens.

O movimento, em suas premissas, trata professoras/professores como infratoras/es que desejam instaurar um caos social, objetivando desmoralizá-los perante a opinião pública. É importante sublinhar que a escola, as/os docentes foram nesse período apontadas/os como perigosas/os. Segundo Regina Vieira e Ana Paula Vencato (2022, p. 19), “a escola tornou-se, então, palco central dessa disputa, no qual professores e professoras ditos de “esquerda” eram acusados por cumprir “ordens” do governo “de esquerda”. Para tanto, o movimento incentivava denúncias e apontava para uma tentativa de doutrinação ideológica que supostamente as/os docentes praticavam em sala de aula. Vale destacar que essas acusações em nenhum momento tem amparo sólido que possa ser comprovado.

O termo “Ideologia de gênero”, muito reproduzido até os dias atuais, foi e ainda é usado como um dispositivo retórico cujo objetivo é criar pânico e instabilidade sobre os estudos realizados sobre gênero e sexualidade. Antes de apresentar algumas questões sobre o pânico moral, é importante ressaltar que a nomeada “ideologia de gênero” traz consigo questões de múltiplas naturezas. Uma delas é a confusão gerada e produzida a partir de uma retórica que não se sustenta, pois carece de evidências empíricas e fundamentação conceitual. A

distorção que os estudos sobre gênero e sexualidade sofrem, produzem uma aversão social ao avanço e debate. O sintagma da “ideologia de gênero” é carregado de enunciados que possuem um ponto comum de ataque cujo objetivo se ampara na defesa da família e das crianças.

Essa apropriação semanticamente equivocada sobre os estudos de gênero e sexualidade reverbera em questões intensamente danosas para a sociedade em sua totalidade. Isso acontece porque a leitura, além de superficial, é carregada de exageros, simplificações e ridicularização. Apresentam tudo que aponta para gênero e sexualidade de forma jocosa e alegam que se trata de interferir na orientação sexual e identidade de gênero das/dos sujeitas/os.

Márcia Tiburi (2019, p. 42), filósofa brasileira, aponta para a era do pós-verdade e suas teorias que flertam com o absurdo onde “por mais improvável que seja o conteúdo do delírio, ele tem o valor de uma verdade para quem a ele se apegam”. As ideias de um inimigo comum circularam e ainda circulam intensamente e com elas inúmeras/os adeptos sustentam que existe uma prática e uma intencionalidade de doutrinação, mas não são capazes de localizar ou explicar como elas são colocadas em ação. Mais adiante será apresentado um exemplo de teorias absurdas que circularam na sociedade.

Os estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade são aqueles que propõem e convidam a pensar sobre identidade das/os sujeitas/os, os corpos, a sexualidade, as definições sexuais, os modos como devemos e podemos desnaturalizar lugares atribuídos a mulheres e homens, os significados de ser mulher e ser homem, os direitos das pessoas LGBTQIA + e seus diversos atravessamentos. Uma vez colocadas em pauta essas questões reverberam em outras, como: políticas públicas, direitos, criminalização da homofobia, inclusão das pessoas historicamente excluídas, cotas em concursos entre outras que objetivam construir uma reparação e tornar acessíveis espaços outrora inacessíveis.

O sintagma da “ideologia de gênero”, como será abordado mais adiante, trata-se, conforme salienta Junqueira (2016, p. 230), de um “slogan, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos e combater discriminações (hetero)sexistas”.

Retomando o conceito de pânico moral, é importante entender o modo como este opera na sociedade, insuflando toda a deturpação conceitual dos estudos que envolvem gênero e sexualidade, bem como o modo como esses debates se inserem na educação.

Como observa Miguel (2020, p. 6).

O pânico moral é ferramenta para promover uma mobilização rápida, apaixonada e imune ao debate. Afinal, os “valores” são entendidos como o fundamento de nosso eu; aceitar o questionamento deles é desestabilizar quem nós somos. A reação é altamente emocionalizada; a ameaça, percebida como iminente e devastadora, exige uma resposta contundente, não ponderação ou conversa.

Destaca-se também que este não é um movimento exclusivamente brasileiro, pois manifesta-se também internacionalmente. Baileiro (2018, p. 4), em seu artigo *“Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça*, assevera que “a reação às políticas que reconhecem as diferenças de gênero e sexualidade, sedimentadas na noção de “ideologia de gênero”, tem uma dimensão transnacional”.

Os avanços dos debates sobre gênero e sexualidade em diversas partes do mundo são alvo de ataques e por isso precisam ser apresentados, por alguns grupos da sociedade, de forma intencionalmente distorcida para que causem pânico, medo e sejam rechaçados.

No contexto do pânico moral, o que prevalece é a possibilidade de gerar situações amparadas em discursos alarmistas apresentados como potencialmente perigosos, ainda que estes careçam de amparo teórico-epistemológico para se sustentar. “Ao investir na descontextualização, rotulação e distorção caricatural [...]concernente ou alusiva aos estudos de gênero, moralistas antigênero costumam assumir uma postura não afeita ao debate acadêmico ou democrático” (Junqueira. 2018. p. 462). Trata-se de trazer à tona uma ideia ou um suposto fato de forma vaga. No Brasil, por exemplo, podemos perceber o alastramento desse pânico com a propagação da ideia que as escolas públicas distribuiriam um “kit gay” e uma “mamadeira erótica”, a última supostamente distribuída em creches da rede pública.

A desinformação atravessou muitos lugares como pode ser observado pelos registros (*prints*) retirados de redes sociais e do *Youtube* que são plataformas digitais de largo alcance. Por elas, é notório como as acusações eram feitas, bem

como a quem eram direcionadas. Os vídeos, por exemplo, eram compartilhados e em apenas poucas horas alcançavam um número muito expressivo de pessoas. Os *prints* a seguir, mostram o modo como esses ataques eram construídos e disseminados.

Figura 3: Parada Gay e pânico Moral 1.



Fonte: Youtube⁶.

Figura 4: Parada Gay e pânico Moral 2.



Fonte: Youtube⁷

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fh-STBV5TMQ>

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=>

Figura 5: “PT e Pedofilia nas escolas”.



Fonte: Facebook⁸.

O pânico moral se reafirmou por inúmeros lugares, sendo a internet um importante espaço de divulgar e propagar as conhecidas *fake news*. Conceitualmente, podemos entender pânico moral da seguinte maneira, como observa Miskolci (2007, p. 112)

⁸ Imagem disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=496278467187811&id=211857482296579&set=a.213527478796246>

O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação.

O pânico moral apresenta explicações e narrativas truncadas para ganhar adeptos e receber apoio. Retomamos o material didático nomeado pejorativamente como “Kit gay”. O kit Gay é, segundo Keila Deslandes (2015, p. 50), “[...] material pedagógico de combate à homofobia no ambiente escolar tornou-se o alvo maior das críticas ao Programa Escola sem Homofobia, em especial, oriundas da chamada ‘bancada evangélica’ e de parlamentares conservadores e ultraconservadores”.

Construiu-se a ideia de que as crianças seriam expostas à materiais e a pornografia. A violência dessa narrativa causou enorme comoção e pânico na sociedade.

É notório também que, gradativamente, amparados em estruturas argumentativas falaciosas, esses discursos se utilizam de dispositivos retóricos que tentam afirmar que não existe um ataque aos gays, lésbicas, mulheres e demais minorias de direitos, pois isso seria criminoso. Estrategicamente, se constrói a ideia de uma suposta “heterofobia”, como bem aponta Junqueira. A “heterofobia” (ou “famíliofobia”) reforça o discurso que apresenta os estudos que envolvem gênero e sexualidade é ameaçador. A construção da ameaça às crianças “revelou-se de intenso apelo à opinião pública, recebendo publicidade e tomando caráter passional, com consequências efetivas ao barrar iniciativas de combate à homofobia ou de respeito à diversidade sexual” (Balieiro, 2018, p. 4-5).

Figura 6: Candidato do Kit Gay.



Fonte: Google imagens.

Figura 7: Facebook e o kitgay.



Fonte: Google imagens

É amplamente sabido por todas e todos que jamais existiu material escolar que corresponda ao que passou a ser nomeado como “Kit Gay”. Não existiu ou existe distribuição de qualquer tipo de material pornográfico para crianças e

adolescente, tampouco a intencionalidade de “homossexualizar” sujeitas e sujeitos. Aquilo que foi equivocadamente nomeado como “kit gay” é um recurso falacioso para nomear e desqualificar o material *Escola sem homofobia*, cuja proposta é combater a violência e desinformação contra as pessoas da comunidade LGBTQIA+ como observa Baileiro (2018, p. 4) “O Estado passava a reconhecer a necessidade de desenvolver uma política educacional voltada às questões de direitos humanos que envolvessem a abordagem de gênero e sexualidade”. Entre os objetivos do escola da sem homofobia, podemos elencar:

alterar os pressupostos pedagógicos metodológicos sobre gênero e sexualidade que sustentam a homofobia no ambiente escolar. Promover reflexões sobre algumas noções que existem na escola vistas como naturais, sendo noções que envolvam o material didático, mas que envolve o cotidiano escolar (Conselho Nacional de Combate à discriminação, 2004, p. 22-23).

O Programa Escola sem Homofobia foi amplamente divulgado, de forma distorcida, como um material de caráter doutrinador. Entretanto, gênero e sexualidade na educação têm objetivos absolutamente distintos do que foi propagado em larga escala. Gênero e sexualidade podem ser pensados por diversos vieses que vão desde a educação sexual ao seu caráter historicamente construído. A educação sexual, por exemplo, não se restringe à prevenção de abusos ou ao ato sexual; ela compreende um campo amplo que envolve saúde, representações sociais de gênero e sexualidade, prevenção de violências e promoção do bem-estar. Abrange, ainda, discussões inseridas no contexto sociocultural, vinculadas a dimensões éticas, políticas, econômicas e históricas que estruturam as relações sociais.

Fabiana de Carvalho, no livro *Educação Sexual: em busca de mudanças* (2009, p. 2), convida a pensar sobre que viés esses debates têm e quais devem ter, pois segundo ela

Quase sempre – via de regra, as abordagens sobre sexualidade, nos espaços escolares, elegem a Biologia e os territórios do Ensino de Ciências, professores/professoras dessas disciplinas como locais e agentes privilegiados na construção de saberes e respostas sobre Sexualidade Humana. Esta tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é muito forte quando falamos de sexualidade, e define, muitas vezes, nossos entendimentos acerca das categorias como corpo, sexo, gênero e papéis sexuais.

O objetivo, como salienta a autora, não é negar os conhecimentos produzidos a partir da medicina ou das ciências biológicas, mas sim ampliar o debate para entender como esses saberes se produzem nos contextos sociais, culturais e históricos. Vale ressaltar que esses debates estão cada dia mais latentes, e é muito importante que se desestabilize discursos dominantes a partir de outras epistemologias. Igualmente relevante é desmistificar as ideias que falar sobre educação sexual é estimular crianças e jovens a praticar sexo, já que, a educação sexual, pode ser também compreendida como afirma Fabiana de Carvalho (2009, p. 6) como

um processo de intervenção pedagógica que não deve ter por finalidade a formação de juízo de valores e a normalização das identidades sexuais e de gênero; nem sequer ser direcionado por um único entendimento, seja ele biológico, religioso ou subjetivo. Deve ser uma ação coletiva transdisciplinar e problematizadora das representações e significados sociais sobre assuntos como a construção da corporiedade, a construção da identidade de gênero, famílias, masturbação, responsabilidades, relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade [...], valores, dignidade, respeito, etc.

Cabe salientar, ainda, que o pânico foi consolidado e executado, atacando todas as pessoas, conforme sinaliza Balieiro (2018). O foco das campanhas de desinformação não se restringiu à existência de um “kit Gay”, mas também se deu com episódios de violência e calúnias amplamente divulgadas nas redes sociais.

A chamada “mamadeira erótica” supostamente distribuída por um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), é um exemplo. A falsa notícia, divulgada na internet, teve inúmeras visualizações e colaborou para reafirmar a necessidade do combate à homossexualização das crianças nas creches. Na época, diversas pessoas se pronunciaram sobre a mamadeira erótica e desmentiram nas redes sociais a sua existência, contudo, ainda hoje existem pessoas que insistem em afirmar que a mamadeira foi distribuída na educação infantil. A imagem a seguir retirada da internet mostra que as notícias falsas também enfrentaram resistência e uma rede de enfrentamento a desinformação.

Figura 8: Mamadeira erótica.



Fonte: Jornal El País⁹.

Outro episódio que deixa claro o modo como o pânico moral afetou a sociedade foi o ataque à pesquisadora e filósofa do campo do gênero e da sexualidade Judith Butler que foi atacada verbalmente no aeroporto ao chegar no Brasil para um evento em uma universidade brasileira. Ela também foi alvo de ataques em diversas manifestações que associavam seus estudos e sua presença a uma suposta tentativa de doutrinar, mudar a orientação sexual e identidade de gênero de crianças e a uma suposta apologia à pedofilia. A presença da filósofa era temida, pois fazia coro com as notícias falsas que associavam a sua imagem [...]ameaça da “pedofilia”, da “sexualização infantil” e até mesmo do “assassinato de crianças” (Balieiro, 2018. p.3). A imagem a seguir, retirada de diversos sites da época, mostra como algumas pessoas se mobilizaram para expulsar aquela que entendiam como uma das ameaças à infância.

Figura 9: “xôJudith”

⁹ Reportagem mamadeira erótica disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/03/politica/1538583736_557680.html



Fonte: colagem elaborada pela autora a partir de imagens disponíveis no Google imagens.

É evidente que as redes sociais foram e ainda são ferramentas importantes na disseminação de diversas notícias falsas e consequentemente responsáveis pela propagação de notícias falsas e interpretações deturpadas dos estudos que envolvem gênero e sexualidade.

Em diversos momentos, as mídias tradicionais no país também se apropriam de discursos conservadores e valores tradicionalistas e passam a combater o Governo. Isso se dá, principalmente, por meio de artigos de opinião e “colunas”, mas não deixa de ganhar por vezes editoriais de grandes jornais e revistas no país quando tratam de direitos sociais e, especialmente, da pauta dos direitos humanos. Não é incomum encontrar nos veículos jornalísticos nacionais exemplos de violação de direitos humanos, como os casos em que suspeitos de crimes são expostos (nominalmente ou através da veiculação de suas imagens) como culpados antes mesmo de passarem por uma investigação e condenação pelo sistema judiciário, como preconiza a legislação vigente (Vencato e Vieira. 2020. p. 20).

Se, por um lado, a mídia tradicional não reproduzia integralmente as *fake news*, por outro não fez esforços significativos para combater a sua disseminação naquele período, permitindo que a população permanecesse exposta a falas que afirmam que os Direitos Humanos são entidades comprometidas com a defesa e a impunidade de criminosos (Vencato e Vieira, 2020).

Outro exemplo de episódios de grande repercussão foi o pronunciamento da na época Ministra Damares Alves, que ao assumir o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, já anunciava que: “[...] Menino veste azul e menina veste rosa” (Damares, 2019)¹⁰. A fala da na época ministra reforçava uma ideia de determinadas identidades a sujeitas/os determinados.

O mesmo período foi também permeado por notícias falsas que circulavam com uma força incrível nos grupos de *whatsapp*, aplicativo de conversas disponível para telefones celulares, nas redes sociais, em alguns canais de grande alcance do *Youtube* e também no antigo *Twitter* hoje conhecido como *X*. Todos os discursos têm uma característica comum: desinformação, desserviço, negação das ciências e ataques às instituições que produzem ciência.

A ciência e as universidades na conjuntura em questão também foram fortemente atacadas. No mesmo período, até mesmo as instituições mais referenciadas do país e reconhecidas pela qualidade de ensino e pesquisa eram rotuladas como espaços para “balbúrdia”, como declarou o Ministro Abraham Weintraub¹¹. Simultaneamente, difundiu-se como palavra de ordem o slogan “Pátria acima de tudo e Deus acima de todos”, o que, além de reforçar uma perspectiva messiânica do governo, ignorava o princípio constitucional da laicidade do Estado.

Gradualmente, políticas públicas voltadas à equidade de direitos, ao respeito às diversidades e ao enfrentamento das violências foram apresentadas como supostas ameaças, sobretudo às crianças. Tal estratégia resultou em ampla adesão e difusão dessas narrativas falsas, uma vez que, como destaca Berenice Bento (2018), o medo tem sido um recurso historicamente utilizado pelas direitas para produzir adesões.

¹⁰ Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=q6X3-nXjmv4>

¹¹ Link de acesso: Leia mais em Carta Capital: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/>

Sob essa perspectiva, Balieiro (2018, p. 4) aponta que a “construção da ameaça às crianças revelou-se de intenso apelo à opinião pública, recebendo publicidade e tomando caráter passional, com consequências efetivas ao barrar iniciativas de combate à homofobia e desrespeito à diversidade sexual”. Ao construir esse discurso esses setores conseguem apoio e são exitosos em barrar o que, na verdade, se trata somente de debates que objetivam direitos de todas e todos. Esse discurso também ganhou força pela suposta defesa da “família tradicional”. Paulatinamente eram eleitos os inimigos públicos que precisavam ser combatidos. Para tanto, construiu-se uma intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos, que se caracteriza como um retrocesso.

A retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais” (Junqueira, 2018, p. 451).

Segundo Miguel (2020, p. 5), “para a nova direita que divulga o medo do marxismo, os movimentos feminista, negro e LGBT seriam parceiros ou instrumentos na estratégia de subversão da ordem vigente levada a cabo pelo comunismo mundial”.

É importante observar que esse termo e o pânico se fortalecem num contexto político onde ocorrem avanços favoráveis aos direitos sexuais e reprodutivos, tal como salienta Miskolci e Campana (2017, p. 728) em seu artigo *Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo*.

Em uma região como a América Latina, essa batalha tem relevância especial já que nos últimos anos se deram avanços, em alguns países, em matérias de direitos sexuais e reprodutivos (como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas) ao mesmo tempo que diversas pesquisas mostram um paulatino distanciamento de católicos e católicas em relação às normas de moral sexual impostas pelo Vaticano.

A chamada “ideologia de gênero” pode ser entendida como uma estratégia discursiva que objetiva reagir contra os avanços dos direitos de diversas minorias sociais. Miskolci e Campana (2017, p. 728) argumentam que a “luta contra a

“ideologia de gênero” é uma forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na em matéria de direitos sexuais e reprodutivos”.

A agenda antigênero se revela com uma premissa semelhante em diferentes contextos. Nesse panorama, ativistas feministas e LGBTQIA + são acusadas/os de subverter a suposta ordem “natural” da sexualidade na sociedade.

Garbagnoli (2014, p.149, apud Miguel, 2020), “Embora se apoiando superficialmente na literatura feminista e Queer, a ‘ideologia de gênero’ combatida pela Igreja é melhor descrita como “uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos”.

Os discursos antigênero têm um forte apelo à manutenção de um modelo específico de construção familiar (pai, mãe e filhas/os) e são apresentados como científicos principalmente quando acionam as ideias de que naturalmente somente existem mulheres e homens. Recorrem à biologia para seus ataques, ao mesmo tempo em que não conseguem sustentar suas ideias por desconsiderar/desconhecer os aportes teóricos, epistemológicos e empíricos que fundamentam os estudos que envolvem gênero e sexualidade.

Junqueira (2018, p. 459)

Em vez de debater abertamente o tema com os/as especialistas do campo dos estudos de gênero, esses cruzados dedicam-se ao registro apologético de suas posições e, ao mesmo tempo, polêmico, hiperbólico e alarmista, a denunciar uma conspiração mundial do gender contra a família e o ser humano.

Esses grupos reforçam e contribuem para a naturalização da violência ao propagarem discursos de ódio amparados em uma interpretação distorcida da liberdade de expressão. Sabe-se que a liberdade de expressão não está relacionada à defesa do ódio, à supressão de direitos ou à eliminação de sujeitas/os.

Tais grupos também são responsáveis pela circulação de desinformação, sobretudo ao desconsiderar gênero e sexualidades como construções sociais e históricas. Falar em construção não equivale desejar ou tentar interferir na sexualidade ou na orientação sexual das pessoas, mas sim entender que estas foram e são engendradas de diversas formas no tempo, na história e nas culturas.

Todo esse movimento objetiva afirmar que existe uma suposta “ditadura gay” em curso e que é preciso proteger, principalmente as crianças, da chamada homossexualização. Assim, gênero e sexualidade, debates que têm como foco promover a dignidade humana, são levados a público como uma tentativa de hipersexualizar as crianças e destruir a chamada “família tradicional”.

É importante entender que a expressão “ideologia de gênero” não é um conceito, mas sim um *slogan* que se coloca num universo simbólico para abordar diversas questões que abordam gênero e sexualidade. Pode-se situar a nomeada “Ideologia de gênero”, segundo Junqueira (2017), na obra “*A obra L’Évangile face au désordre mondial*” de autoria do monsenhor Michel Schooyans, publicada em 1997, onde ela aparece pela primeira vez. Inicialmente criada por católicos e depois usada por outros segmentos religiosos, de variadas denominações, objetivam combater os movimentos e estudos feministas, *queer* e LGBTQIA +.

É importante ressaltar que falar no uso desse termo por outros grupos é fundamental para entender de que modo outros setores da sociedade passam a integrar a agenda antigênero. Esse cenário, conforme afirma Garbagnoli (2014a), se revelou como um lugar confortável para que esse discurso reverbere em diferentes lugares incluindo o cenário político “a desconfessionalização permitiu que ficassem menos evidentes as matrizes católicas do discurso antigênero, favorecendo que seus conteúdos pudessem revestir-se de certa laicidade ou até de aparente cientificidade [...]” (Junqueira. 2018. p. 460). Cabe reforçar que mesmo diante do exposto “Embora costumem possuir bases ou fortes ligações com instituições eclesiais e o ativismo religioso, os movimentos antigênero, procuram apresentar-se como aconfessionais. Isso, porém, não impede que atores religiosos assumam o protagonismo das iniciativas [...]” (Junqueira, 2018. p. 460).

Atualmente, a sociedade ainda revela atravessada por muitas disputas, sendo indubitável, para a promoção da equidade e do respeito, que essas dinâmicas antigênero sejam permanentemente questionadas no contexto da educação e da formação inicial docente. É imprescindível que a educação seja sempre um terreno fértil na qual se debatam os direitos fundamentais para a condição humana. O que dialoga frontalmente com a Resolução 002/2015 que prevê para os cursos de licenciatura do país um prazo de reformulação onde os temas supracitados podem ser lidos em: Capítulo III: “VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando

a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;”.

Esses e outros eventos não citados aqui, mas presentes no período, ressoam e têm forte apelo e tentativa de penetração na escola. Esta, que também pode ser aquela que não coaduna com a perpetuação da violência e caminha na contramão de qualquer corrente que pactue com as desigualdades e negação de direitos humanos e da ciência. Isso reforça e demonstra a relevância do tema para que se possa pensar uma sociedade mais plural reafirmando também a importância da formação docente para que em sua atuação possam ser comprometidas/os com o respeito.

Os índices alarmantes de violência também justificam a necessidade de permanecer com o gênero e a sexualidade em pauta. Segundo a pesquisa feita pela ONG Grupo Gay da Bahia (GGB)¹², no ano de 2022, o Brasil assassinou uma pessoa LGBTQIA+ a cada 32 horas. A faixa etária, por exemplo, evidencia que a maioria dos casos é composta por pessoas adultas, sobretudo jovens entre 20 e 29 anos.

detectamos 35 diferentes causas mortis de LGBTI+ no Brasil, o que reflete a multiplicidade de atos violentos passíveis de serem praticados contra uma população vulnerável. Em termos quantitativos, as duas causas mais frequentes foram: armas de fogo, com a morte de 74 pessoas (27,11%), e esfaqueamento, com 48 mortes (17,58%). Em seguida, foram registrados 15 óbitos por espancamento (5,49%), 10 mortes por apedrejamento (3,66%), 9 assassinatos por objetos perfurocortantes (3,30%) e 8 por estrangulamento (2,93%). Ressaltamos também que não obtivemos informações sobre a causa mortis de 43 casos (15,75%)

Os dados citados são importantes para entender como ainda funciona a sociedade e toda a violência que tira a vida de pessoas todos os dias. É importante também ter em mente que, segundo *Dossiê Assassinatos e Violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022* gerado pela *Associação Nacional de Travestis e Transexuais ANTRA* “entre 2017 e 2022, a média de pessoas trans negras assassinadas foi de 79,8%, enquanto para pessoas brancas

¹² Os dados informados estão disponíveis para o acesso em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/uncategorized/dossie-de-mortes-e-violencia-lgbti-no-brasil-em-2022/>. O site disponibiliza dados de anos anteriores, bem como a tipificação das mortes.

esse índice cai para 20%, em 2022” (p. 43). Esse dado nos leva a refletir sobre como as questões raciais também atravessam gênero e sexualidade¹³.

O *Atlas da Violência 2025*¹⁴ também apresenta dados importantes para justificar essa pesquisa, pois evidencia um processo alarmante de violência contra a população LGBTQIA+.

É importante salientar que os dados utilizados no *Atlas* têm origem nas Fichas de Notificação de Violência do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), e eles são de suma importância para mapear a violência. Cabe salientar que, segundo o próprio *Atlas*, não é possível afirmar que esses casos são necessariamente relacionados à LGBTQIAfobias. No entanto, a impossibilidade de estabelecer essa implicação não diminui a gravidade do quadro apresentado; ao contrário, reforça a necessidade de aperfeiçoar as políticas de monitoramento e de registro, visando qualificar a análise das violências e orientar políticas públicas mais eficazes.

Entre os anos de 2022 e 2023, os casos de violência contra homossexuais e bissexuais registrados no sistema de saúde aumentaram 35% e os casos de violência contra pessoas transexuais e travestis aumentaram 43%. Vale salientar que, segundo o *Atlas da Violência*, esse aumento é ainda mais significativo entre os homens transexuais. É importante também mencionar que as mulheres transsexuais ainda sofrem mais violência (*Atlas da violência*, 2025).

Os dados revelam que a violência não atinge a comunidade LGBTQIA + com a mesma intensidade. Segundo o *Atlas da Violência*:

De 2014 para 2023, a violência contra mulheres transsexuais aumentou 1.110,99%, passando de 291 casos para 3.524 casos ao final da série. Os casos de violência contra homens trans- 88 Relatório Institucional Sumário sexuais aumentaram em 1.607,69%, crescimento ainda maior do que no caso de mulheres trans. Por último, os casos de a violência contra travestis foram de 27 para 659 nesse período, representando um aumento de 2.340,74% (p. 88).

Um aspecto relevante desses dados, que dialoga com o que foi apresentado anteriormente, é o caráter interseccional da violência envolvendo gênero, raça e

¹³ Disponível no anuário brasileiro de segurança pública: ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>

identidade. A maioria das vítimas trans identificadas no sistema de notificações é composta por pessoas negras. Entre as travestis, por exemplo, aproximadamente 48% das vítimas registradas são negras, demonstrando que a violência LGBTQIAPN+ no Brasil não pode ser compreendida sem considerar a raça daquelas/es que são acometidas/os por ela.

Do ponto de vista etário, a concentração dos casos em indivíduos jovens, particularmente entre 10 e 29 anos, evidencia a precocidade da exposição dessa população a situações de violência. Dentro desses dados um importante destaque também é mencionado, quando salientam que:

É importante destacar, que pessoas LGBTQIAPN+ abaixo dos 10 anos não são contempladas pelo questionário do SINAN, o que faz com que haja uma invisibilização das violências às quais são submetidas enquanto pertencentes à categoria, que poderia ter uma concentração ainda maior na faixa etária que vai até os 29 anos caso houvesse ajuste neste aspecto do instrumento de coleta (p. 89).

Os dados do *Atlas da Violência 2025* não apenas constituem uma fonte documental que revela o aumento expressivo da violência contra a população LGBTQIA+, mas também revelam as especificidades dessa violência e suas interseções. Essa realidade aponta para a urgência de políticas públicas específicas, que vão além do enfrentamento da LGBTfobias em sentido estrito, incorporando perspectivas interseccionais capazes de responder à complexidade das formas de vulnerabilidade vivenciadas por essa população

1.3 Bússolas para orientar a pesquisa

Em busca de pistas, apresento aqui um panorama com a revisão de literatura que inicialmente embasa teórica e epistemologicamente esta pesquisa. O estudo se situa no campo do pós-estruturalismo nas pesquisas em educação.

Na perspectiva pós-estruturalista se inserem questões importantes, como o sujeito, a moral, os métodos para pesquisar, uma vez que não é possível afirmar e estabelecer que a pesquisa aconteça exatamente como o planejado. A perspectiva pós-estrutural, por não ser fechada, no sentido de restrita, possibilita visitar o mundo a partir de um olhar aberto que discute a verdade, moral, os sujeitos e consequentemente os modos de ser estar no mundo.

O pós-estruturalismo se dedica a entender o modo como as verdades são construídas. No campo da educação, essa perspectiva pode suscitar questionamentos profícuos, especialmente quando pensamos na (re)produção sobre verdades sobre gênero e a sexualidade humana.

Historicamente, o pensamento pós-estrutural, segundo Silva (2011, p. 117) pode ser definido

como categoria descritiva, foi, provavelmente, inventado na universidade estadunidense. Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. A lista invariavelmente inclui Foucault e Derrida. A partir daí, entretanto, há pouca unanimidade, cada analista fazendo a sua própria lista inclui Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Ele define-se como a rejeição da dialética tanto hegeliana quanto marxista, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo e problematiza as pretensões de conscientização, emancipação e liberação crítica.

O pós-estruturalismo propõe o questionamento das verdades não como negação, mas como um exercício de colocar sob suspeição as condições históricas, sociais e discursivas que produzem aquilo que passa a ser reconhecido como verdadeiro. Essa perspectiva é particularmente fecunda no campo educacional, pois, como destaca Guacira Lopes Louro (2008, p. 47), permite “pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero”, além de sugerir outras formas de compreender a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

A perspectiva pós-estruturalista dialoga diretamente com as escolhas metodológicas da pesquisa, ao reconhecer que não há garantias de linearidade, previsibilidade ou controle absoluto sobre os percursos investigativos. Tal compreensão parte do entendimento de que as/os sujeitas/os não podem ser tratadas/os como dados estáticos, passíveis de análise isolada, mas como produções históricas, discursivas e relacionais, atravessadas/os por múltiplos contextos sociais, culturais e políticos. Assumir essa posição implica compreender a pesquisa como um processo aberto, sensível aos encontros, aos deslocamentos e às contingências que emergem ao longo do caminho. Entre as referências que fundamentam esta pesquisa destacam-se autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, cujas

contribuições possibilitam tensionar as pretensões universalizantes presentes em determinadas tradições da filosofia ocidental. Suas análises permitem problematizar a produção das verdades, os regimes de normalização e os modos pelos quais as/os sujeitas/os são constituídas/os historicamente, o que se mostra particularmente relevante para pensar os discursos que atravessam a educação e os debates sobre gênero e sexualidade.

Somam-se a eles, gradativamente, as contribuições de Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) e Peters (2000) cujas leituras permitem pensar nos regimes de verdade, o caráter histórico da construção da verdade, da linguagem, entre outros conceitos importantes.

As contribuições de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2006) oferecem importantes subsídios teóricos para compreender a violência como um fenômeno multifacetado, inscrito em processos sociais e históricos. Nessa perspectiva, a violência não se restringe às agressões físicas, mas se manifesta também de forma simbólica e verbal, especialmente por meio da produção e da naturalização de ideais que hierarquizam corpos, identidades e modos de existir. No contexto educacional, essas violências operam de maneira sutil e persistente, ao legitimar exclusões e silenciamentos ancorados em concepções naturalizadas de gênero e sexualidade, o que torna fundamental problematizá-las na formação docente.

As contribuições foucaultianas, por sua vez, oferecem subsídios e acúmulo teórico para discutir e pensar o conceito de poder, disciplina, corpo, sexualidade, sujeito e subjetivação.

As autoras Margareth McLaren, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Silvia Goellner e Berenice Bento são fundamentais para compreender o significado de corpo e para aprofundar reflexões sobre gênero e sexualidade.

A partir dessas contribuições teóricas, é necessário explicitar os caminhos metodológicos que sustentam esta investigação. Se, por um lado, as perspectivas pós-estruturalistas problematizam a ideia de verdades universais, sujeitas/os fixos e métodos neutros, por outro, apontam para formas de pesquisar que acompanhem processos, movimentos e disputas. Assim, teoria e metodologia não se apresentam como etapas separadas, mas como dimensões imbricadas, nas quais as escolhas metodológicas decorrem diretamente do modo como se compreendem sujeito, poder, linguagem e produção de sentidos no campo educacional.

No campo metodológico, a pesquisa é atravessada pelas contribuições de Ferraço e Alves (2018), Virgínia Kastrup (2009), Suely Rolnik (2014), Meyer e Paraíso (2014) e Carmem Sanches (2018), que têm auxiliado tanto na compreensão conceitual das cartografias e das conversas quanto na reflexão sobre como essas abordagens atravessam pesquisas desenvolvidas na educação.

No campo da formação docente, há diversas contribuições que não só se preocupam com os significados da formação, mas também com o levantamento das pesquisas desenvolvidas na área. Os estudos envolvem desde as análises dos pareceres do Conselho Nacional de Educação CNE, nos quais se investigam as questões de gênero e sexualidade presentes nos documentos, até pesquisas que tratam da formação docente em si, isto é, de seus processos formativos. Nesta pesquisa, as perspectivas de Amaro (2020), Dinis (2012) e Vera Maria Candau (1982-1987) são as usadas.

Pesquisar, nesta perspectiva, requer acompanhar criticamente o que vem sendo produzido no campo, não como um exercício de exaustividade, mas como um gesto analítico. Nesse sentido, foi feito um levantamento breve das produções acadêmicas com o objetivo de identificar recorrências e lacunas nas pesquisas que se debruçam sobre formação docente, gênero e sexualidade. Essa escolha metodológica não pretende constituir um estado da arte, mas funciona como uma bússola que permite situar esta pesquisa no campo, evidenciando diálogos possíveis, deslocamentos teóricos e questões ainda pouco exploradas. Esse mapeamento possibilitou examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica [...] (Paulin Romanowvski; Theodora Ens, (2006, p. 39).

As tabelas a seguir apresentam um mapeamento das produções encontradas até o momento. Foi realizado um levantamento na Base de Teses e Dissertações (BDTD), com foco na educação, e objetivou levantar dados sobre o que foi discutido e pesquisado nos últimos cinco anos. O recorte temporal, de 2018 a 2023, além de ser recente, permite visualizar também como esses temas foram abordados no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, caracterizado pelo avanço do conservadorismo e ataques às minorias sociais. Os chavões ditos e reproduzidos inúmeras vezes pelos aliados do ex-presidente reforçaram uma série de preconceitos dentro da sociedade.

Este levantamento se baseou, inicialmente, na leitura dos resumos produzidos a partir de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, de instituições privadas e públicas de ensino superior. As teses e dissertações selecionadas são as que dialogam de maneira mais expressiva com a presente pesquisa.

As buscas têm como objetivo acesso ao que é produzido dentro do campo. Para tanto, é necessário selecionar algumas bases de dados de relevância e reconhecimento acadêmico que depositam pesquisas.

Com o objetivo de refinar a busca por produções acadêmicas alinhadas ao foco desta pesquisa, foram utilizados descritores que dialogam diretamente com o campo da formação docente, gênero e sexualidade, bem como algumas variáveis que permitiram excluir trabalhos que, embora aparecessem nos termos pesquisados, não apresentavam aderência ao problema investigado. Foi feita um levantamento breve, uma vez que a pesquisa se sustenta metodologicamente na cartografia e nas conversas, perspectivas que privilegiam processos, movimentos e encontros, em detrimento de abordagens totalizantes. Dessa forma, não se pretende construir um estado da arte ou do conhecimento, mas compreender, de maneira pontual e estratégica, como essas temáticas vêm sendo abordadas no campo, situando esta investigação entre diálogos possíveis e lacunas ainda abertas.

Para facilitar a compreensão, as pesquisas encontradas foram separadas em tabelas distintas, principalmente porque foram utilizados diferentes descritores.

Tabela 1: Descritores.

Descritores
Licenciatura em Pedagogia, gênero, sexualidade
Formação inicial de professores, gênero, sexualidade
Curso de Pedagogia, gênero, sexualidades

Fonte:Elaborada pela autora, 2023.

Os descritores acima são usados com recorte temporal 2018/2023, todos entre aspas e separados. Algumas foram descartadas, pois não dialogam com esta pesquisa e outras não são citadas, pois aparecem mais de uma vez em descritores distintos.

As pesquisas selecionadas tem foco na formação inicial docente, com especial atenção ao curso de licenciatura em Pedagogia, e também se debruçam sobre gênero e sexualidade.

Algumas pesquisas foram descartadas, visto que tratavam apenas da formação continuada, outras se debruçaram sobre trabalhos e cursos de extensão realizados em escolas/ universidades, ou focaram exclusivamente nas percepções de docentes já em exercício.

A tabela que apresenta as pesquisas conta com os seguintes dados: o ano da defesa, o tipo Tese (**T**) ou Dissertação (**D**), título, instituição (**IES**), autora/or e orientadora/or.

Tabela 2: Licenciatura em Pedagogia, Gênero e Sexualidade.

	Tipo	Ano	Título	IES	Autora/or	Orientadora /or
1	D	2018	A importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente	EST	Deisy Christina Moreira Santos dos	André Sidnei Musskopf
2	D	2020	Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: Criando espirais de conhecimento com olhar discente	UFMA	Simone Cristina Silva Simões	Raimunda Nonata Silva Machado
3	D	2019	Formação docente e Licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de Gênero e sexualidade	PUC/RJ	Jonny Chaves de Oliveira	Vera Maria Ferrão Candau
4	T	2023	Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras	UFJF	Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva	Roney Polato de Castro

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A autora Deisy Christina (2018) analisou os debates sobre gênero e sexualidade na formação docente, bem como a importância dos mesmos do ponto de vista formativo. Através de uma pesquisa estritamente bibliográfica e documental (baseada na UNESCO), concluiu que há uma defasagem nas políticas públicas de formação docente, deixando as/os professoras/es desamparadas/os para lidar com gênero e sexualidade.

Simone Cristina Silva Simões (2020) traz em sua pesquisa uma análise cartográfica sobre as concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Codó. Apoiada nos estudos pós-críticos e decoloniais, a pesquisadora analisou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os trabalhos de conclusão (TCCs) e as narrativas das/os discentes egressas/os. Como principais achados, a autora evidenciou que, apesar das demandas e inquietações das/dos estudantes, a estrutura curricular oficial ainda opera sob lógicas coloniais e normativas que invisibilizam ou tratam a diversidade sexual e de gênero de forma periférica. Diante desses resultados, ela conclui apontando para a urgência de se pensar e construir um currículo decolonial, capaz de romper com a cisheteronormatividade e valorizar saberes insurgentes na formação docente.

A pesquisa de Jonny Chaves de Oliveira (2019) apresenta maior aproximação com esta pesquisa, sobretudo por ter como foco a UERJ e a UNIRIO. O autor se debruça sobre o currículo do curso de Pedagogia e, por meio de entrevistas, estabelece uma relação entre os documentos oficiais da educação e a formação docente. Além disso, identifica um número significativo de pesquisas sobre gênero e sexualidade nos cursos de Biologia e Educação Física. Os recortes de raça e classe também se fazem presentes em sua análise. Igualmente relevante, e como elemento que também atravessa esta pesquisa, destacam-se os modos como gênero e sexualidade se revelam no espaço acadêmico para além do currículo formal.

A pesquisa de Apolônia Jerusalém Silva (2023) apresenta como foco a análise dos modos como os cursos de Pedagogia abordam os conceitos de gênero e sexualidade na formação das/dos docentes, considerando também as experiências vividas ao longo da graduação. Em suas considerações, a autora aponta para a importância de que as/os docentes observem e problematizem suas próprias ações, bem como as verdades que atravessam o cotidiano formativo. Em formação inicial de professores, gênero e sexualidade encontramos 5 dissertações que têm um diálogo mais próximo essa pesquisa.

Tabela 3: Formação Inicial de professores, Gênero e Sexualidade.

	Tipo	Ano	Título	IES	Autora/or	Orientadora/or
1	D	2018	O discurso de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores	UNIOESTE	Bruno Barbosa de Souza	Orientadora: Fernanda Aparecida Meghioratti Co-orientador Alexandre Sebastião Ferrari Soares
2	D	2019	Formação inicial docente e sexualidades: os discursos dos/as estudantes de Pedagogia construídos acerca das homossexualidades	UFPE	Denner Edyzio da Silva	Daniella Rodrigues de Farias
3	D	2020	Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores da Universidade Federal do Tocantins	UFT	Edmilson Andrade Reis	Maricléia Oliveira Bispo
4	D	2020	Os discursos sobre Gênero, sexualidade e educação nos cursos de pedagogia: desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000 a 2020	UERJ	Roseclair dos Santos Leite Site	Ivan Amaro
5	D	2023	“Não vou parar”: (r)existências contra LGBTI+fobias na formação docente em um Instituto Federal	UERJ	Yago Marinho Aquino do Nascimento	Giovana Marafon

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A pesquisa de Souza (2018) foi selecionada, principalmente por ter como foco os conceitos de gênero e sexualidade na formação inicial docente e em seu escopo também contemplar cursos que essa tese irá se debruçar. O autor se

debruçou em sua pesquisa inicialmente no projeto político pedagógico e posteriormente na análise entrevistas semiestruturadas. Souza (2018) identificou que os dados apresentados pelas/os estudantes, quando olhamos para a sala de aula, acontecem pontualmente.

Silva (2019) o foco principal da pesquisa se debruça sobre os discursos sobre gênero e sexualidade a partir das homossexualidades. O autor trabalha com as masculinidades, as identidades docentes e a sexualidade docente. Silva (2019) nos alerta para a importância de refletir sobre os possíveis significados de bom/boa docente, questionando que tipo de professor/a devemos ter. Silva (2019) trabalha com a formação docente numa perspectiva de problematizar e desestabilizar sentidos a partir dos corpos de professores na educação.

Reis (2020) aponta em sua pesquisa reflexões importantes acerca das corporeidades, gênero, raça e classe, salientando a relevância do olhar atento aos modos como o mundo ao nosso redor tem cada vez mais valorizado o corpo, que é entendido principalmente através dos sentidos. O autor ainda destaca a importância do reconhecimento do outro, pois a educação só é possível a partir dele, bem como a necessidade de termos um olhar cuidadoso às normativas, ementas e currículos, pois estes não garantem necessariamente uma postura humanizada das/dos educadoras/es.

Roseclair Santos Site (2020) apresentou um levantamento do tipo estado da arte em sua pesquisa, onde analisa a produção acadêmica que envolve gênero e sexualidade entre os anos 2000-2020. A pesquisadora analisou o corpo das pesquisas, as lacunas e as principais contribuições para a formação docente. Como principal achado, a autora destaca que, embora o termo "gênero" apareça na produção acadêmica da área, ele ainda é abordado de forma tímida e nem sempre abarca a complexidade da "sexualidade". Além disso, a pesquisa evidenciou que a vida e as relações são fortemente "genereficadas", apontando para a urgência de que essas temáticas perpassem toda a formação docente de maneira articulada, a fim de superar a dicotomia binária e o viés estritamente biológico. Aqui cabe problematizar que efeitos essa abordagem "tímida" pode produzir nos processos formativos e como isso reverbera na educação.

Nascimento (2023) apresentou em sua pesquisa um importante debate acerca da formação docente com foco no combate às LGBTQIAfobias em um Instituto Federal. A pesquisa traça um percurso que envolve as trajetórias da

comunidade LGBTQIA, as vivências e também a escolarização do grupo citado. Nascimento (2023) ressalta também a importância da disciplina de gênero e sexualidade no currículo do Instituto Federal, e justifica como uma importante ferramenta para pensar e repensar os modos como a cisheteronorma precisa ser colocada sob suspeita quando funciona como fator de exclusão.

Tabela 4: Curso de Pedagogia, Gênero, Sexualidade.

	Tipo	Ano	Título	IES	Autora/or	Orientadora/or
1	T	2018	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	USP	Alexandre Gomes Soares	Cláudia Pereira Viana
2	T	2022	Representações de estudantes de pedagogia sobre sexualidade: construindo scripts sexuais	Unifesp	Anna Maria Limeira de Godoi	Orientador: José Roberto da Silva Brêtas Coorientadora: Silvia Piedade de Moraes
3	D	2019	Avaliação da efetividade de um programa de ensino sobre educação sexual para acadêmicos de pedagogia	Unioeste	Josiane Conceição de Andrade	Cynthia Borges de Moura
4	D	2021	Inserção de gênero na formação inicial dos cursos de pedagogia a partir das experiências e narrativas docentes	Unifesp	Amanda Rodrigues Duarte	Daniela Finco

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Soares (2018) em sua tese apresenta inicialmente dados de disciplinas oferecidas em cursos de pedagogia de universidades federais da região nordeste. O objetivo da apresentação é demonstrar a importância de tais disciplinas no que concerne aos processos de formação das/dos estudantes para gênero e sexualidade. Em sua pesquisa, Soares (2018) revela a pertinência e importância do engajamento das/dos professores universitários para os processos formativos. O autor ainda ressalta a relevância das ações coletivas que tornam possível a presença desses debates na formação docente.

A autora Ana Maria Limeira de Godoi (2022) em sua pesquisa teve como objetivo compreender as representações sociais sexuais representadas pelas/pelos

estudantes de pedagogia, no currículo acadêmico e no currículo escolar. Ao longo do texto da autora, existem pontos com questões que também atravessam a esta pesquisa. A pesquisadora aponta para a necessidade e receptividade dos temas pelas/pelos estudantes, mas ao mesmo tempo salienta que muitas/os ainda são orientadas/os pela heteronormatividade. Ainda em sua pesquisa, ela alerta para a preocupação das/dos participantes com a possibilidade de censura ao abordar gênero e sexualidade nas escolas. A pesquisadora finaliza concluindo que a formação para o gênero e sexualidade é entendida como importante para dar ferramentas e acúmulo teórico sobre o tema para profissionais da educação.

Josiane de Andrade (2019) avaliou em sua pesquisa a efetividade de um programa de educação sexual na formação inicial de pedagogas/os. O programa de educação sexual foi pensado amparado em um levantamento prévio sobre a dificuldade de responder questões que envolvem gênero e sexualidade, caso estas sejam apresentadas em sala de aula pelas crianças. Josiane de Andrade (2019) faz uma avaliação positiva do programa nos processos formativos, mas aponta para a necessidade de uma melhor articulação e organização por questões estruturais e limitações na carga horária. Uma parte da pesquisa de Andrade (2019) dialoga com o que pesquisamos, já que se propõe a pensar na ampliação e melhoria dos debates sobre gênero e sexualidade quando inseridos na formação inicial.

Já Amanda Rodrigues Duarte (2021) em sua pesquisa se debruça sobre a potencialidade dos estudos de pesquisadoras/professoras feministas no que concerne aos estudos sobre gênero e sexualidade na contemporaneidade. A pesquisa se revelou interessante, na medida em que, se propõe a fomentar práticas educativas outras no curso de pedagogia a partir de pesquisas que se revelam como potentes para pensar na educação como um campo que deve ser disputado. A pesquisa revela o currículo como um intenso e tenso campo de disputas, evidenciando que a inserção das temáticas de gênero enfrenta fortes resistências, boicotes e violências estruturais dentro da própria academia, algo que também atravessou a presente pesquisa. Duarte (2021) conclui que, diante das atuais 'cruzadas antigênero', a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) formalmente comprometido com a diversidade é um instrumento vital de resistência, reafirmando o papel estratégico e exaustivo das docentes feministas na disputa por uma educação emancipadora.

É importante ressaltar que, por esse levantamento, foi possível observar um movimento significativo no que concerne ao número de pesquisas sobre gêneros e sexualidades no campo da educação. As pesquisas mobilizam abordagens distintas, como por exemplo, reconstruções históricas sobre o tema, interseccionalidades e análises das tensões e resistências enfrentadas por educadoras/es. Existem também número expressivo de pesquisas que conversam com currículos, projetos pedagógicos, projetos de extensão e como estes mobilizam os debates no chão da escola.

No que diz respeito às abordagens metodológicas, predominam estudos amparados em análise documental, com ênfase em currículos e ementas, bem como pesquisas do tipo qualitativas que usam como metodologia as entrevistas estruturadas e semiestruturadas como principal estratégia de análise e de produção de dados.

A segunda base pesquisada foi o catálogo de Teses e dissertações da Capes. Nele foram utilizados os mesmos descritores. Na busca, algumas pesquisas encontradas na BTDS foram encontradas também nessa base.

Tabela 5: Levantamento de pesquisas 2

	Tipo	Ano	Título	IES	Autora/or	Orientado ra/or
1	D	2020	Gênero e currículo em cursos de pedagogia: desafios para o fortalecimento das questões de gênero e sexualidade a partir das matrizes curriculares da UERJ e da UFF	UFF	Carolina Castro Silva	Hustana Maria Vargas
2	D	2020	Gênero e sexualidade na formação inicial de professores da primeira infância	UFSC	Mariana Gonçalves Fabrício	Andrea Braga Moruzzi
4	D	2021	Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos da Uel e da Unir.	UEL	Adrielen Amancio da Silva	Adriana Regina de Jesus

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A autora Carolina Castro Silva (2020) em sua dissertação de mestrado analisa documentos curriculares de cursos de Pedagogia, verificando se e como as

questões que envolvem gênero estão presentes nas disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos. A pesquisa se revela interessante, pois a autora também ouviu discentes e docentes atenta às falas que discutem os desafios e estratégias para inserir e contemplar gênero nas discussões curriculares. Igualmente importante é reforçar que esta dissertação dialoga em parte com o presente trabalho, pois estabeleceu “vínculos” também com as/os discentes e buscou entender suas expectativas sobre gênero.

A dissertação de Mariana Gonçalves Fabrício (2020) analisou os cursos de Pedagogia de Instituições Federais do sudeste do país e o modo como estes se reestruturaram para atender a CNE 002/2015, uma vez que esta obriga a abordagem das questões concernentes ao gênero na formação docente. A autora investigou os desdobramentos nos processos formativos, e se debruçou na preparação dessas/desses docentes para atuação na educação infantil. Para isso, realizou uma análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos citados. Em sua pesquisa, a autora apontou os esforços e espaços que as instituições têm para se adequar a CNE 002/2015.

Já Adrielen Amancio da Silva (2021) em sua pesquisa analisa de que forma gênero e sexualidade aparecem na formação docente, enfatizando currículo e práticas pedagógicas na licenciatura. Vale ressaltar que a pesquisa investigou o modo como gênero e sexualidade são percebidos pelas/pelos estudantes das universidades supracitadas, o que dialoga em certa medida com a presente pesquisa. A pesquisadora também se debruçou sobre questões próximas a essa pesquisa, mas de modo distinto investigando conceitualmente os conceitos e o seu papel na formação docente. Como principais achados, a autora constatou que os estudantes chegam à universidade com conhecimentos muito precários sobre as relações de gênero, o que torna os componentes curriculares sobre o tema fundamentais. A pesquisa evidenciou ainda que ter uma disciplina específica e obrigatória sobre gênero potencializa a aprendizagem de forma mais direcionada, mas alertou que abordá-la de forma isolada em um único componente é insuficiente. Silva conclui que o debate precisa transcender o ambiente da sala de aula e perpassar todo o currículo, articulando-se com outras experiências formativas e disciplinas. Essa pesquisa trouxe resultados significativos quando articulou as conversas realizadas nesta tese principalmente no que diz respeito aos conhecimentos discentes e as demandas por disciplinas.

Tabela 6: Levantamento de pesquisas 3

	Tipo	Ano	Título	IES	Autora/or	Orientadora /or
1	D	2019	Gênero e sexualidade na formação docente: reflexões de egressas do curso de pedagogia	UEMG	Ursula Vianna Mansour	Ana Cláudia Ferreira Godinho
2	D	2019	Docência, Gênero e Pedagogia: discursos dos discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga	UESB	Nilson de Sousa Cirqueira	Reginaldo dos Santos Pereira
4	D	2022	Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia	UNESP (Marília)	Matheus Estevão Ferreira da Silva	Patrícia Ungler Bataglia
5	T	2021	Sexualidade e Gênero nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná	Unesp	Dayenne Karoline Chimti Peregrine	Tânia Suely A ntonelli Marcelino Brabo

A dissertação de Úrsula Mansour (2019) ainda que se debruce sobre o olhar de docentes egressas do curso de licenciatura em pedagogia, é interessante, pois aborda a formação inicial das docentes envolvidas. A pesquisadora se debruçou sobre os olhares dessas docentes acerca de gênero e sexualidade na tentativa de

compreender quais leituras essas egressas possuíam a partir de seu curso e também de sua prática docente. Ela também analisou documentos e ementas do curso e a percepção das entrevistadas sobre o quão se sentem preparadas ou não para dialogar sobre gênero e sexualidade. A pesquisa revelou um forte descompasso: embora as professoras reconheçam a escola como um espaço crucial para romper com as violências patriarcais, elas relataram profundo despreparo teórico e metodológico para lidar com essas temáticas na sala de aula. Segundo a autora, essa insegurança é reflexo direto de uma formação inicial onde o debate de gênero e sexualidade ocorreu de forma fragmentada, pontual ou superficial.

O pesquisador Cirqueira (2019), em sua dissertação, analisou como docentes e discentes do curso de Pedagogia da UESB do campus de Itapetinga constroem discursos sobre docência e gênero. Sua pesquisa também é atravessada pelos discursos produzidos e a relação que se estabelece entre a docência e o conhecimento. Destaca-se que o pesquisador analisa também os discursos que atravessam o imaginário do curso de pedagogia principalmente quando é cursado por homens. A pesquisa, de abordagem qualitativa, mostra que, embora exista um reconhecimento da importância da igualdade e da diversidade, ainda prevalecem representações tradicionais que associam, por exemplo, a docência feminina ao cuidado e à afetividade, enquanto a masculina é vinculada à autoridade. Cirqueira conclui que gênero aparece fragmentadamente nos currículos e práticas pedagógicas, limitando uma formação crítica.

O trabalho de Silva (2022), teve como objetivo analisar as relações entre moral, as concepções sobre gênero e sexualidades e religiosidade na formação inicial de cursos de Pedagogia de universidades públicas paulistas. Em sua pesquisa, o autor compara currículos que incluem e que não incluem explicitamente tais temáticas. Silva (2022) apresenta resultados que indicam, nos dois cursos analisados, que a formação ética no campo de gênero e sexualidades ainda é bastante frágil embora haja estudantes com concepções adequadas, a maioria não revela preparo adequado, nem se verifica evolução significativa ao longo da graduação. Convém destacar que a religiosidade aparece como um aspecto importante nas análises do pesquisador, pois esta limita, segundo ele, uma apropriação crítica acerca do gênero e da sexualidade. As experiências

extracurriculares e sua importância na formação são um ponto apresentado pelo pesquisador que também atravessa a presente pesquisa.

A tese de Dayenne Karoline Schmidt Peregrine, ainda que não tenha o mesmo alvo da presente pesquisa, se revela importante pois, investigou de que maneira as disposições relativas a gênero e sexualidade previstas na Resolução CNE n.º 2/2015 estão presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em sua pesquisa, a autora reconhece que gênero e sexualidade são construções discursivas inseridas em relações sociais, culturais e históricas, e o sistema educativo como um espaço importante para o trabalho com gênero e sexualidade. A pesquisa também se debruça sobre as políticas curriculares nacionais que tratam do tema por meio de análise de documentos. Os principais resultados apontados por ela dizem que, em ambas as universidades pesquisadas, a Resolução CNE 2/2015 teve pouco impacto no sentido de ampliar e detalhar as questões de gênero e sexualidade nos currículos.

As pesquisas lidas revelam um panorama acadêmico em que as temáticas de gênero e sexualidade, embora tenham conquistado maior visibilidade na academia, ainda enfrentam resistências para se consolidarem como eixos centrais na formação inicial docente.

Observa-se que parte significativa das pesquisas se concentra na Educação Básica ou em políticas públicas de currículo, havendo uma lacuna no que se refere à subjetividade da/do licencianda/o enquanto sujeita/o em formação. Em segundo lugar, percebe-se que, embora o conceito de interseccionalidade seja citado, poucos trabalhos operam de forma territorializada, articulando gênero, sexualidade e raça a partir de um contexto específico como o da Baixada Fluminense.

É nessa abertura que esta pesquisa se insere. Se estudos anteriores enfatizaram a “falta” ou a “ausência” de discussões sobre gênero e sexualidade na formação inicial, esta tese busca acompanhar os efeitos desses silêncios e presenças nas experiências formativas das/os estudantes da FEBF, atentando para aquilo que dizem, sentem e negociam em seus cotidianos acadêmicos. Mais do que somar-se ao campo, o estudo tenciona analisar a formação inicial como espaço de produção de subjetividades, situado em um território marcado por desigualdades, mas também por práticas e experiências que tensionam e reconfiguram essas condições.

1.4 Escavações históricas: contando um pouco da história da FEBF



Esta subseção apresenta a trajetória histórica da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), destacando os processos que marcaram sua constituição e consolidação enquanto instituição pública de formação docente em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Situar essa trajetória é fundamental para compreender o território formativo em que esta pesquisa se desenvolve.

A origem da FEBF remonta à criação, em 1962, do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), importante referência na formação de professores na Baixada Fluminense. Criado inicialmente como Instituto de Educação Duque de Caxias, o IEGRS emerge em um contexto de reivindicações por educação pública na região, respondendo às demandas por formação docente no município.

Figura 10: Foto da Inauguração do IEGRS.



Em janeiro de 1963, a instituição passou a se chamar Instituto de Educação “Roberto Silveira” e, em junho do mesmo ano, foi renomeada como Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Sua criação insere-se em uma conjuntura sociopolítica marcada pela centralidade da educação popular como pauta de mobilização, o que contribuiu para impulsionar a consolidação de uma escola voltada à formação docente no município.

Falar sobre a FEBF/UERJ, Instituição Superior de Ensino Público, remete à dívida social que o poder público e a sociedade civil têm com a região da Baixada Fluminense. É no âmbito desse pensamento que este texto inicia o estudo/escrita da história desta instituição, que tem como desafio cotidiano desenvolver papel relevante na construção dos profissionais da educação, pois trata-se de um espaço formador de educadores (Melo e Lima, 2010, p. 18)

A FEBF é uma faculdade que se levanta como um lugar de desobediência. A palavra desobediência é empregada aqui, pois é um espaço de produção de conhecimento inserido num espaço periférico da Baixada Fluminense. Assim, não é possível pensar a FEBF/UERJ dissociada de luta.

No interior do Instituto funcionava o jardim de infância, o ensino primário, o ginásio e o curso normal (assim nomeados no período). Em 1965, foi criado o curso de formação de professores em nível normal. Dois anos depois, instituiu-se a primeira experiência de ensino superior destinada à formação docente na Baixada Fluminense. O curso de Pedagogia foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 13 de março de 1970. Posteriormente, com a fusão do estado da Guanabara ao estado do Rio de Janeiro, o curso passou a ser vinculado à Secretaria de Estado de Educação, tendo seus diplomas reconhecidos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Até meados de 1988, a FEBF permaneceu nas instalações do Instituto de Educação, utilizando parte de sua estrutura. Em 1998, foi transferida para um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado no bairro Vila São Luís, em Duque de Caxias, onde funciona até os dias atuais. O processo de incorporação à UERJ foi lento e marcado por reivindicações da comunidade acadêmica e de movimentos sociais.

Segundo Lilian de Oliveira Machado (2010, p. 5)

houve uma enorme lentidão da UERJ em reconhecer esta incorporação e emitir esses diplomas, causando desgaste e falta de confiança na credibilidade do curso e isso foi o que mobilizou diversos grupos em busca de seus direitos como: a comunidade do próprio Curso, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), a Federação Municipal das Associações de Bairros de Duque de Caxias (MUB), o Sindicato dos Petroleiros e outros.

A localização geográfica da instituição é estratégica e evidencia o compromisso com o fortalecimento da formação docente na própria região. Como destacam Alcântara e Silva (2014), a FEBF forma, essencialmente, educadores, e cada escolha curricular envolve processos deliberados que dialogam com os desafios históricos, sociais e culturais do público que atende.

Segundo Alzira Batalha Alcântara e Renata Maldonado da Silva (2014, p. 219).

Uma premissa que buscamos não esquecer é que a FEBF é uma instituição que forma, essencialmente, educadores. Temos também a clareza de que cada plano de curso é uma seleção de temas, textos e autores, num leque muito maior de possibilidades. Isso significa que exercitamos, a cada semestre, um processo de escolha deliberada, o qual deve estar sintonizado com seu público-alvo, buscando atender a suas expectativas, enfrentando os grandes desafios de ontem e de hoje, superando suas fragilidades e apontando questões que contribuam para a reflexão do que é ser um educador. Outra questão preocupante e igualmente de peso é a percepção das lacunas crescentes no âmbito do conhecimento histórico propriamente dito.

Historicamente a FEBF se forma e se consolida com o compromisso de uma formação docente de qualidade que esteja atenta também às questões que perpassam o corpo discente que a universidade recebe, bem como a realidade e necessidades do município.

Figura 11: FEBF antiga.



Fonte: Blog André de Oliveira¹⁵.

Figura 12: FEBF Hoje.



Fonte: Google imagens.

A FEBF se organiza atualmente em cinco departamentos e oferece cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Geografia, História e Cinema e Audiovisual,

¹⁵ Disponível em: <https://blogdoandreoliveira.blogspot.com/2011/07/reitor-da-uerj-anuncia-transferencia-de.html>

além de programas de pós-graduação lato e stricto sensu. A ampliação de cursos ao longo dos anos evidencia o fortalecimento institucional e o compromisso com a formação docente e cultural na região da Baixada Fluminense. No âmbito da pós-graduação, destaca-se a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGECC), que ampliou a inserção da instituição na formação de pesquisadoras e pesquisadores interessados nas relações entre educação, cultura, comunicação e território periférico.

Além do ensino de graduação e pós-graduação, a FEBF desenvolve projetos de extensão que fortalecem sua inserção social. Entre eles, destaca-se o *Núcleo de Educação Continuada* (NEC), criado em 1999, que promove ações articulando universidade, poder público e sociedade civil, com foco na formação inicial e continuada de professores e na consolidação de políticas públicas em educação ambiental e direitos humanos.

No campo específico das discussões de gênero e sexualidade, a instituição abriga o *Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades* (NUDES), que desenvolve pesquisas e ações voltadas ao enfrentamento de práticas machistas, sexistas e de outras formas de violência, articulando contextos escolares e não escolares.

1.5 Por dentro do curso de licenciatura em Pedagogia

O curso de Pedagogia na FEBF não se configurou o mesmo desde o início. Objetivando conhecer um pouco mais sobre essa licenciatura, fizemos uma breve busca para entender sua organização. Na verdade, inicialmente, não era o curso de licenciatura em pedagogia. Eram dois cursos que foram criados a partir da segunda versão da pedagogia: um era o curso de licenciatura em pedagogia e o outro de multiabilitação. O de licenciatura em Pedagogia se destinava a formar os professores para atuarem nos anos iniciais da educação do ensino fundamental e da educação infantil. E o curso de multiabilitação era um curso que não era denominado nem licenciatura e nem bacharelado. Era um curso de pedagogia para formar a/o pedagoga/a para atuar na administração educacional, na supervisão escolar e na orientação educacional.

A atual organização do curso de licenciatura em pedagogia da FEBF leva em consideração as reformulações curriculares que vêm acontecendo na instituição. O

curso foi reconhecido pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) foi reconhecido pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 510/CEE/RJ/02, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (Doerj) em 08/02/2002. É importante ressaltar que o curso citado tem um recorte interessante e potente pois, “Um curso situado na Baixada Fluminense, também não poderia se furtar de refletir sobre a formação intelectual/ profissional das classes populares, de pessoas periféricas, de pessoas negras, de mulheres e na valorização do profissional da educação que atua nas periferias” (informação da página da febf)

O curso está organizado da seguinte forma: Carga horária de 2.220 horas de atividades formativas, sendo 960 do Núcleo de Estudos Básicos, 64 créditos, a cargo da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense; 960 horas do Núcleo de Estudos Básicos, em 64 créditos, a cargo da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense; 1.230h horas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, em 82 créditos, a cargo da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 30 (trinta) horas na disciplina Libras I - Língua Brasileira de Sinais, em 2 (dois) créditos, a cargo do Departamento de Formação de Professores da FEBF.

Também compõem a formação 420 h em disciplinas de Prática como Componente Curricular, sendo 180h cumpridas em laboratórios de prática, sob responsabilidade do Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação, 240h de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso TCC a cargo do Departamento de Gestão e Sistemas Educacionais. Compõem também a formação das/dos licenciandas/os em Pedagogia 420h de Estágio Supervisionado, sendo 420h em disciplinas e outras 200h em atividades teórico- práticas, essa segunda atividade não é atribuído crédito.

Figura 13: Fluxograma.

2. “NASCI MULHER, MAS NÃO ME TORNO. QUAL É O LUGAR DE QUEM NÃO SE TORNA?”: O QUE DIZEM POR AÍ SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?

Este capítulo, iniciado a partir da fala de um estudante, pretendeu levantar questões sobre como gênero e sexualidade são lidos socialmente e como os discursos que tentam explicá-los considerando somente aspectos biológicos influenciam na manutenção de idealizações que (re)produzem padrões normativos que recaem sobre os corpos. Refletir sobre esses conceitos requer problematizar as conjunturas em que as violências se produzem e reproduzem.

O conceito de violência utilizado aqui não se restringe ao âmbito físico. Violência é entendida de forma multifacetada, pois assim ela se manifesta na sociedade. A violência não é um fenômeno novo e adquire novas roupagens na medida em que é banalizada com a hierarquização dos processos violentos, como bem salientam Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2006, p. 13).

Violências são atos reais, muitas vezes de sangue, de órgãos arrancados, de gritos, de pessoas desfiguradas: é o que dói. Mas nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam. E o mais complexo, em certos contextos, o que é terrível a um olhar estrangeiro, embasado em princípios de ética universal, não são tidos como violências pelos que dela padecem, pois faltariam parâmetros, condições materiais, conhecimentos possíveis sobre outros horizontes, como a possibilidade de ser sujeito de direitos.

É notório que alguns corpos são mais afetados pelas violências, como, por exemplo, os das minorias de direitos. Nesse sentido, é importante ter em mente alguns aspectos que podem colaborar para que os atos violentos e compreender como eles se fazem presentes no cotidiano de muitas pessoas.

Os debates sobre gênero e sexualidade são atravessados pelo determinismo biológico, o qual passou a ser questionado pelos estudos feministas e por teóricas e teóricos de diferentes áreas do conhecimento. Esses questionamentos desestabilizam a ideia de que tais categorias se sustentam exclusivamente na natureza, abrindo caminho para outras contribuições teóricas. Caroline Vance (1995, p. 10) afirma que “as feministas acadêmicas e ativistas implementaram o projeto de repensar o gênero, o que teve um impacto revolucionário sobre as noções do que é natural”.

Questões sociais como a divisão sexual do trabalho, controle dos corpos, o binarismo de gênero, a distribuição de tarefas segundo o gênero e as funções sociais atribuídas à cada pessoa como um dado natural intensificam e aprofundam ainda mais as desigualdades. As relações de poder também se inserem nesse contexto, pois são um importante elemento de controle.

Ao longo do tempo, e com o fortalecimento das lutas por direitos, por visibilidade e ampliação para o reconhecimento de outras epistemologias e vozes nas ciências, houve ampliação e alteração dos modos como estes são abordados. Assim, tais discussões não podem ser dissociadas de conceitos produzidos dentro de um contexto social que também envolve relações de poder.

Sabe-se que, historicamente, muitos debates foram e continuam sendo realizados sobre gênero e sexualidade e que, com o tempo, são incorporadas novas questões e pautas. Partindo de algumas leituras e pesquisas, essas questões são abordadas por autoras/es como Guacira Lopes Louro (1997-2008-2011), Jaqueline Gomes de Jesus (2012), Joan Scott (1995), Jane Felipe (1995) que fornecem profícuas contribuições para ampliar o repertório sobre gênero, sexualidade e outros elementos que os atravessam.

Para organizar essa discussão o primeiro subcapítulo apresenta partindo da fala de um estudante elementos para discutir a complexidade das nomenclaturas e das identidades. O objetivo é tensionar as visões que tentam explicar o gênero e a sexualidade apenas por aspectos biológicos, reforçando padrões normativos que recaem sobre as/os sujeitas/os. Aborda-se também a lógica da binariedade e a importância de reconhecer experiências que ultrapassam o binarismo, como as trajetórias de pessoas intersexuais e dissidentes de gênero.

O segundo subcapítulo analisa como a sexualidade é regulada em diversos espaços. Discute-se também a vigilância que ainda pode ser observada de educadoras/educadores que operam como dispositivos de poder para moldar comportamentos dentro de uma lógica que opera no que é supostamente natural e “apropriado”.

2.1 “LGBTQIA e um monte de letra, eu fico perdido. Quantas letras precisamos ter?”

Esta subseção iniciada com a fala de uma participante de uma roda de conversa, que questiona a quantidade de letras presentes na sigla LGBTQIA+¹⁶, buscando compreender o que cada uma representa e quem se enquadra ou pertence a cada uma delas. Esse questionamento, embora muitas vezes seja usado de forma jocosa, merece atenção das pesquisadoras/res que se debruçam sobre o tema, pois envolve reconhecer que a ampliação da sigla diz respeito à multiplicidade de sujeitas/os que ela abarca.

É importante entender que resistência à sigla e a dificuldade na sua compreensão não se reduzem apenas a um preconceito moral ou individual, mas refletem o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas a partir de uma lógica binária. Nessa matriz, pressupõe-se que sexo, gênero e desejo devem se alinhar de forma linear e “coerente” com (Macho - Homem deseja Mulheres -Fêmea - Mulher - deseja Homens). A expansão da sigla LGBTQIA+ causa tensão e estranhamento exatamente porque visibiliza existências como as de pessoas não-binárias, trans, assexuais e pansexuais que implodem essa linearidade, evidenciando que o binarismo é uma construção discursiva e performativa, e não uma verdade biológica necessária intransponível.

Gênero e sexualidade atravessam a sociedade de maneira cada vez mais evidente. Gradativamente, se debate em diversos espaços sociais, fazendo com que seja extremamente necessário investigar como eles são abordados. Assim, é importante considerar alguns aspectos: que viés orienta esse debate? As discussões estão amparadas exclusivamente em argumentos biológicos ou incorporam as perspectivas filosóficas, sociológicas, históricas e econômicas? As disputas de poder e o avanço das ideias neoconservadoras exercerem que tipo de influência? E qual o lugar da formação inicial docente nesse cenário?

Diversos espaços funcionam como (de)formadores de opinião e funcionam como instâncias em que se educa e se reforçam determinadas certezas acerca dos significados dos gêneros e das sexualidades. A necessidade de problematizar tais questões se faz patente, já que determinados grupos, valendo-se de uma retórica distorcida, movimentam-se mobilizando ideias, fazendo com que, como afirma Guacira Lopes Louro (2011, p. 64), “alguns sujeitos parecem “valer mais” do que

¹⁶ A sigla que representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárias, com o '+' indicando outras identidades e orientações não incluídas na sigla.

outros, parece que alguns “podem” mais do que outros”. Esse movimento, que em alguma medida confere esse poder a alguns e a outros não, reverbera, por exemplo, em violência, exclusão e eliminação.

Em contraposição aos grupos que buscam desumanizar e silenciar determinadas pessoas, existem também, conforme Berenice Bento (2011) aponta, outras vozes que lutam por um cenário distinto “Diariamente profissionais da saúde, juízes/as, advogadas/os, professoras/es, parlamentares, amigos/as e familiares são instados a se posicionar e encontrar sentidos para as demandas de pessoas que reivindicam o pertencimento ao gênero distinto daquele que lhes foi imposto” (2011, p. 549). Nós, educadores e educadoras, presentes em escolas e universidades, fazemos parte desse corpo de sujeitas/os convocadas/os a refletir e agir diante dessas exclusões. Isso porque a escola e as universidades são espaços privilegiados de educação e não somente reprodutores de conhecimentos disciplinares. Assim, se as escolas e as universidades podem produzir e reproduzir violências, também devem se colocar como espaços de questionamento.

Caminhando gradativamente para tecer esse debate, faz-se necessário ter clareza de que uma série de expectativas se instalam sobre as/os sujeitas/sujeitos no momento em que seu sexo biológico é revelado. Precisamente nesse mesmo instante, se materializa e classifica o modo de ser e estar no mundo para esse alguém que sequer nasceu. Estabelecem uma gama de determinações que dialogam e reforçam modos de ser que são socialmente construídos ao longo do tempo para aquela/aquele que virá ao mundo. Segundo Berenice Bento (2009, p. 28), “a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo médico está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, roupas [...]”. Essas tessituras são continuamente reforçadas no contexto social por novas práticas que reforçam velhos hábitos.

Amaro (2020) chama atenção para o significado dos “chás de revelação”, onde se faz um evento para apresentar o sexo da criança publicamente. No momento em que o sexo é revelado, ele passa a ser entendido como elemento que definirá aquela pessoa e sua vida. O *modus operandi* dessas festividades corrobora com a adequação do sujeito às expectativas sociais. Trata-se de uma festa ou reunião entre amigos e familiares da mãe e do pai da criança, cujo objetivo é apresentar o sexo do bebê. Ali já se reafirma um padrão em um masculino e feminino idealizado. Os chás de revelação, como o nome já aponta, apresentam o

sexo da criança basicamente com o uso de duas cores altamente simbólicas: azul para os meninos e rosa para as meninas. Essas cores não são aleatórias em um contexto social, pois funcionam como mecanismos que reforçam as performances de homens e mulheres. As cores, nesse caso, são mais um fator simbólico que determinam o que se deve ser. Nesse sentido, pode-se inferir que, conforme aponta Amaro (2020, p. 5), “de forma alguma os “chás de revelação” esperam algo diferente da relação menino-pênis-heterossexualidade ou menina-vagina-heterossexualidade”.

Nesse instante, também já se define o que é próprio e o que é desviante do “normal”. Obviamente, essa idealização ocorre de forma implícita. Os chás são o reforço da cisgeneridade e do binarismo de gênero. Esse tipo de festividade, que ganha espaço ao longo do tempo, reafirma convenções sociais. Brinquedos e cores vão demarcar claramente o modo como aquele corpo deve estar inserido na sociedade.

Como nos aponta Berenice Bento (2011, p. 552)

Uma criança que recebe de presente bonequinhos para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais, está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias.

A idealização dos gêneros constrói não apenas hierarquias, mas também uma rede de sujeitas/sujeitos exiladas/exilados que não se ajustaram aos desejos e normas pré-estabelecidos para o corpo, bem como para quem não performa um padrão comportamental de orientação sexual, identidade de gênero que suspostamente são coerentes com sexo atribuído. Essas redes, muitas vezes dialogam diretamente com as opressões, como o machismo, sexismo, lgbtifobias que persistem em nossa sociedade.

Diante dessas e diversas outras questões, torna-se fundamental investigar como gênero e sexualidade são pautados e quais problemáticas os atravessam. Ambos, como se sabe, têm história e historicidade que podem ser compreendidas a partir do movimento feminista. É importante salientar que falar em feminismo implica

reconhecer que este tem demandas e é construído por diversas reivindicações. Ler feminismos no plural é indispensável, sobretudo diante das interseccionalidades existentes dentro do movimento. Sueli Carneiro, filósofa e escritora, destaca a necessidade do movimento dialogar com a racialidade, uma vez que, os processos de desumanização dos corpos são atravessados por diversos recortes.

Segundo Caroline Vance (1995), é comum encontrar debates sobre gênero e sexualidade ancorados em perspectivas do determinismo biológico. Entretanto, como já foi mencionado, diversas/os autoras/es, bem como o movimento feminista, trazem perspectivas outras para fundamentar e agregar novas visões e ampliar discussões sobre o tema. Para Jane Felipe (2015, p. 4), “importa, na perspectiva das relações de gênero, discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos”.

Joan Scott (1995, p. 7) afirma que “[...] o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as construções sociais”. É importante reiterar que os sentidos atribuídos a gênero e sexualidade devem ser associados também ao momento histórico. Desse modo, não cabem interpretações que fixem significados únicos intencionando ser base para apresentar ou mesmo pensar todos os contextos sociais e todas as épocas. Os significados atribuídos ao gênero vêm acompanhados de múltiplos elementos que devem ser considerados para se entender, inclusive, as motivações que sustentam determinadas ideias.

Conforme aponta Joan Scott (1995, p. 7) gênero é:

[...]uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

Compreender gênero como categoria social requer reconhecer que sua manutenção se dá em determinados contextos sociais e podem servir para reforçar relações de poder, dominação, organização do trabalho, entre outras. A essa

discussão soma-se a sexualidade, outro tema fundamental. A sexualidade, assim como o gênero, são construídos socialmente.

Segundo Guacira Lopes Louro (2000, p. 5)

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Uma maneira simples de reforçar e exemplificar os argumentos anteriormente apresentados é observar como diferentes sociedades se organizam ao longo da história, como, por exemplo, alguns povos indígenas, suas práticas e sua cultura que tencionam as concepções ocidentais de gênero e sexualidade.

É importante também entender que gênero e sexualidade são compreensões culturais situadas e que determinados grupos sequer “validam” essas categorias nos moldes hegemônicos. Vale também, para quem se debruça sobre gênero e sexualidade, entender e problematizar tais nomenclaturas, pois, como salienta Jaime de Souza Silva (2014)¹⁷, ela não contempla todos os povos. Assim, a complexidade desse debate não pode ser lançada sem o cuidado de levantar tais questões, afinal,

não poderíamos classificar os Kundinas como homossexuais, haja vista, que aqueles que assim os classificaram partiram de uma compreensão, concepção e uma visão de mundo deles, ou seja, do mundo “branco” eurocêntrico, trazendo assim uma construção social de outra realidade, para

¹⁷ Além do autor citado, Estevão Rafael Fernandes é hoje um referencial teórico importante para estudarmos o tema. Indicação de leitura da pesquisa como a colonização tentou apagar a pluralidade sexual nas aldeias. Vale muito a pena procurar o livro dele (em coautoria com Barbara M. Arisi) chamado *"Existe índio gay? A colonização das sexualidades indígenas no Brasil"*.

uma nova que se apresenta nesse caso para a vivência do mundo indígena Kadiwéu (Silva, 2014, p. 6).

Se certas compreensões sequer contemplam a vida social de múltiplas culturas e povos, como afirmar que a heterossexualidade é um afloramento natural? Ou definir que determinados comportamentos são intrinsecamente femininos ou masculinos? Genitálias determinam comportamentos? Compreender que, se alguns povos sequer podem ser classificados como homossexuais, por exemplo, torna mais evidente que essas supostas verdades sobre comportamentais são construções.

As afirmações sobre os significados e “verdades” acerca do gênero e da sexualidade são frequentemente amparadas por padrões morais e reforçadas socialmente por determinadas matrizes religiosas. Será que existe um discurso uníssono que seja suficientemente adequado para responder quem são as pessoas? Ora, ao olhar as pessoas a partir de uma realidade social, cultural e histórica, parece claro que nosso modo de ser e estar no mundo não será dado universalmente. Assim, parece equivocado enquadrar sujeitas/sujeitos a partir de uma ótica que as/os concebe como algo previamente determinado. Dessa forma, é importante não enquadrar as/os sujeitas/os a partir de uma perspectiva a priori.

Segundo o filósofo Michel Foucault (1988), o sujeito não é uma forma fundamental original. Ele considera a sexualidade como um dispositivo histórico, que é construído na realidade social a partir de diversos discursos que o regulam, normatizam, manipulam, instauram saberes e produzem “verdades” acerca do corpo e do sexo. Os dispositivos podem ser entendidos como elementos que induzem discursos e práticas sobre o sexo de maneira concomitante a uma intervenção sobre os corpos, produzindo controle sobre eles. A sexualidade, é, portanto, segundo Foucault “um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder” (Foucault, 2015, p. 112).

Ainda sobre gênero, é possível observar que em vários estudos não há a ideia ou defesa de corpo naturalmente generificado, ou seja, as práticas sociais devem ser consideradas e analisadas para compreender o processo de generificação dos corpos. Os signos corporais “afirmam” parcialmente quem são homens e mulheres. Os olhares sobre o corpo constroem signos corporais e essas percepções acerca do corpo geram impactos. Os impactos podem ser lidos e entendidos amplamente. Esse processo hermenêutico colabora com múltiplas formas de violência, principalmente para os corpos considerados “desviantes”.

Gênero é construção, pois é a partir de olhares e discursos socialmente construídos que se “decide” o correto e o incorreto.

Jane Felipe (1999, p. 235) aponta que:

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos.

É importante observar que, socialmente, os conceitos supracitados são frequentemente usados como sinônimos, e lidos como características inerentes ao ser. Elza Delly Macedo (2015, p. 158-159) afirma que “no senso comum e nas suas representações, masculinidade e feminilidade são tidos como afloramentos naturais de uma essência genética”. Os atributos de outra vão sendo colocados a meninos e meninas, como já foram aos adultos que dele se ocupam. Nos Chás de revelação, já mencionados, é notório como gênero e sexualidade ainda seguem reafirmando, simbolicamente, o que se espera de um corpo que sequer veio ao mundo.

É comum ouvir que a natureza se restringe somente ao binômio macho-fêmea, que a heterossexualidade é absolutamente inerente ao ser humano e que existem comportamentos naturais para homens e mulheres. Muitas dessas afirmações se amparam no argumento que pessoas do mesmo sexo não podem gerar naturalmente outra vida. Ora, sabe-se que os seres humanos não condicionam atividade sexual somente à reprodução, bem como a organização e funcionamento da sociedade têm origens históricas, sociais e econômicas. Esses elementos deveriam, por si só, ratificar o caráter histórico, social e cultural da compreensão de gênero e sexualidade, bem como a falácia que aponta como absolutamente natural a heterossexualidade.

Segundo Tadeu (2007, p. 97), as identidades dos sujeitos “estão ligadas a sistemas de representação, têm estreitas conexões com as relações de poder”. A sexualidade, por toda parte, é regulada e de alguma maneira regulamentada. Jane Felipe (1995, p. 6) observa que em “muitas/os educadoras/es têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil, na tentativa de moldarem os comportamentos que consideram mais apropriados para meninos e meninas”.

A lógica da binaridade, tão presente na sociedade e nos discursos, interfere diretamente na vida de diversas pessoas que não se sentem contempladas pela possibilidade do reconhecimento de si em duas possibilidades existir.

De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 24), “apesar de existir um forte discurso afirmando que o sexo biológico humano resume-se a simples dualidade ou dimorfismo sexual, é necessário analisar o complexo de características sexuais e casos que este binarismo não se faz presente ao extremo”. Pensem, por exemplo, nas pessoas intersexuais.

A intersexualidade ocorre quando características anatômicas, cromossômicas, entre outras, não se revelam suficientemente claras para classificar alguém como homem ou mulher. Portanto, uma pessoa pode apresentar uma genitália ambígua. As pessoas intersexo sempre existiram e felizmente essas avançam com pautas muito importantes que asseguram dignidade e direitos para tantas outras.

o desenvolvimento da medicina e a possibilidade de se constatar as diversas variações físicas, endocrinológicas e cromossômicas existentes com as tecnologias atuais permite uma maior exploração científica da questão, impondo seus desdobramentos sociais (Cunha et. al 2023, p.153)

Os desdobramentos sociais podem ser entendidos, como bem afirma Jaqueline Gomes de Jesus (2012), para o modo como muitos debates e lutas são conduzidas objetivando o fim de cirurgias reparadoras em recém-nascidos. Isso revela como é extremamente importante pensar sobre o direito ao corpo e quem tem a legitimidade e possibilidade de nele intervir.

O binarismo de gênero sustenta a ideia que restringe a existência humana ao masculino e feminino como possibilidades únicas e legítimas de se pensar as pessoas. Desse lugar, homem e mulher, também emergem os marcadores sociais que tratam de ratificar determinados lugares na sociedade. Trata-se de dar *status* inerente àquilo que é socialmente construído. O binarismo de gênero também reforça outras questões na sociedade que colocam os corpos não correspondentes aos enquadramentos sexo/gênero/masculino/feminino sob o olhar da abjeção.

A abjeção faz com que essas/esses sujeitas/os se tornem incompressíveis e indesejáveis, tornando-se, assim, não reconhecidos em seus direitos e em suas reivindicações. São, portanto, segundo Judith Butler (2002, p. 161), “todo tipo de

corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante'. Para Judith Butler (2013, p. 38-39), "a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero".

Gênero é lido como algo que deve refletir o sexo e dele emergem demais características entendidas como componentes essenciais daquela/daquele sujeita/o. Disso decorrem as limitações das possibilidades de existir. Limita-se, assim, seres humanos à mulher, vagina e ao homem, pênis uma série de outras características que desse lugar devem emergir. A partir dessas leituras, inicia-se também a inscrição das pessoas em lugares de acerto e normalidade e de desvio e anormalidade.

As pessoas são circunscritas em locais que as definem como cisgêneras e transgêneras. É possível definir que quem se identifica com o sexo designada/o no momento do seu nascimento é chamada/o cisgênero. Jaqueline Gomes de Jesus (2014, p. 13) aponta que "[...] cisgênero é um conceito que abarca as pessoas que se identificam como o gênero que lhes foi determinado socialmente, ou seja, as pessoas não-transgênero [...]".

A transgressão das normas de gênero materializa-se em uma multiplicidade de corpos e vivências, destacando-se as existências de travestis, transexuais e pessoas não binárias. Reconhecer a legitimidade dessas identidades é um passo crucial frente à persistência da cisheteronormatividade um dispositivo que tenta naturalizar a correspondência linear entre biologia, identidade e desejo. Ademais, é importante frisar que a quebra dessas normas é multifacetada e não se restringe à transgeneridade; afinal, pessoas cisgêneras que rompem com as expectativas engessadas de masculinidade ou feminilidade também fissuram a suposta coerência dessa ordem 'natural'.

As desigualdades produzidas a partir desses preconceitos estruturais geram uma notória e violenta gama de problemas. Segundo Jane Felipe (2015, p. 3), "o que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos". Muitas/muitos sujeitas/os não estudam, não conseguem trabalhar e sofrem com o desamparo familiar, já que não se

adequam ao que é apontado como normal e natural. Esses ideais coadunam com a pedagogia dos gêneros hegemônicos e objetivam preparar os corpos para uma vida referenciada na heterossexualidade.

Segundo Berenice Bento (2011), “destoar do padrão heteronormativo implica em multifacetadas formas de ser alijada/o de direitos e suscetíveis a violências múltiplas”. Jane Felipe (2011, p. 3) alerta que “as expectativas sociais e culturais depositadas em meninos e meninas, homens e mulheres, quando não atendidas, geram violências de toda a ordem”.

Não atender às expectativas tem implicações que Berenice Bento (2011) concebe e nomeia como heteroterrorismo. Ele se inicia na infância, por meio de proibições e afirmações construídas a partir do gênero hegemônico, o qual, segundo a autora, “constrói uma vida para a heterossexualidade e amparada na complementaridade dos sexos” (idem, 2011, p. 551).

As interdições impostas aos sujeitos fundamentam e conferem materialidade ao heteroterrorismo, pois as violências e os silenciamentos se tornam claros a cada proibição. As “verdades” e os padrões são reafirmados a cada ação que partem de diferentes lugares, “quando um/a pai/mãe afirma que “isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai” (idem, 2011, p. 552), mas de alguma maneira compreende que “ser uma bicha” é errado.

Há um Heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada (2011, p. 562).

Esse conjunto de opressões contra as dissidências de gênero e sexualidades, gradativamente, de acordo com Berenice Bento (2011, p. 556), “se comporta como projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais”. As referências e ideias acerca dos gêneros e da sexualidade manifestam-se em múltiplos âmbitos sociais que educam e reforçam diversas certezas, as quais não se restringem à vida das/dos sujeitos/as na infância, mas os acompanham permanentemente. Por toda a vida, as pessoas são lidas e muitas vezes marginalizadas, atacadas e privadas de direitos.

A construção que classifica determinados corpos como indesejáveis também pode ser compreendida pela heterossexualidade compulsória. A heterossexualidade compulsória, não pode ser dissociada do conceito de corpo, pois conforme afirma Guacira Lopes Louro (2016), a sociedade tem a preocupação de adestrar os corpos para uma vida amparada no feminino e masculino.

Segundo a filósofa Judith Butler (2003), a heteronormatividade naturaliza as normas binárias de gênero reguladas pela heterossexualidade. Estas normas são responsáveis pelo ideal de masculino/feminino e pelos demais elementos que se produzem a partir dessa correspondência realizada entre sexo, gênero e orientação sexual.

O poder é outro aspecto fundamental para a reprodução das ideias de masculinidade e feminilidade em algumas sociedades, como a nossa, situadas no corpo. Diversas instituições são corresponsáveis por reforçar o pré-estabelecido. Cada uma, à sua maneira, faz coro à ideia de que a orientação sexual e identidade de gênero, por exemplo, correspondam ao corpo.

De diversos lugares emergem enunciados que, explícita ou implicitamente dizem algo sobre os corpos e “educam” sobre seus significados para espaços além das escolas e universidades.

A “pedagogia cultural”, por exemplo, propõe-se a pensar também que lugares são esses. Shirley Steinberg (1997, p. 102) aponta que “a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela” e complementa, atentando que, “locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita” (idem, 1997, p. 102).

Jane Felipe de Souza (1999, p. 11) alerta que “é importante analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos”.

Brandão (1981, p. 4), antropólogo, afirma que “da família a comunidade a educação existe difusa em todos os meios sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender”.

Esses muitos lugares dizem a todas/todos, e muitas vezes impõem ou tentam impor comportamentos que se adequem ao que é nomeado como normal e desejável.

A filósofa Judith Butler tece algumas problematizações decorrentes das associações que se apresentam como verdadeiras e necessárias quando se traça

um sistema que lê pessoas dentro de enquadramentos do tipo sexo-gênero-desejo e prática sexual. Esses enquadramentos marginalizam diversas pessoas que vivem outras práticas e que entendem seus corpos de outras formas.

Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2018), a filósofa apresenta o conceito de performatividade de gênero. Compreender gênero como performance tensiona a leitura de corpo como um dado natural, amparado, algumas vezes, por um viés biologizante, e passa a compreendê-lo também como algo politicamente regulado. Ela aponta que a performatividade de gênero funciona como uma repetição que assegura seus efeitos nas leituras sobre os corpos generificados a partir da repetição. Esse modelo performativo sustenta algo que pode ser nomeado como corpo/sexo/desejo.

Pensar em performatividade requer entender que “são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar **são invenções fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos**” (Judith Butler, 2007, p. 266, grifos meus).

O sujeito é pensado como algo que é interpelado por diversas relações que permeiam a sociedade. Vários elementos de reprodução de performatividade se reforçam nas ações dos sujeitos, que repetem normas e expectativas de gênero cotidianamente. Esses elementos são atualizados a partir de discursos que apresentam como naturais, mas que são regulados dentro das regulações políticas históricas e culturais.

Performatividade não é entendida como uma ação voluntária, e sim como algo que constrói pela repetição. Esse processo produz efeitos materiais no corpo das/dos sujeitas/os.

A repetição performativa, entretanto, não garante estabilidade absoluta. Há fissuras, deslocamentos e resistências que permitem subversões às normas de gênero hegemônicas. São nesses gestos desviantes, muitas vezes punidos ou ridicularizados, que se revelam os limites da matriz binária e heteronormativa. É nesse movimento que se evidencia que o gênero não é uma essência, mas uma construção continuamente reatualizada, sujeita a contestação.

Compreender esses processos é fundamental para pensar como determinadas identidades são legitimadas, reconhecidas e inteligíveis, enquanto outras são produzidas como ininteligíveis e abjetas. As práticas discursivas e institucionais não apenas definem o que é considerado “normal”, mas também

delimitam o que é possível ser. Assim, determinados corpos tornam-se habitáveis e reconhecíveis, enquanto outros são expulsos e não tem sua humanidade reconhecida.

Essas dinâmicas evidenciam que gênero e sexualidade não são atributos individuais isolados, mas campos de disputa permeados por relações de poder. Analisar essas relações permite compreender como operam os mecanismos que produzem desigualdades, violências e exclusões e como eles podem ser tensionados e transformados.

2.2 As Pedagogias do poder: silenciamento e regulação dos comportamentos, corpos e desejos

Esta subseção se debruça sobre o conceito de poder e seus desdobramentos, relacionando-o a gênero e sexualidade no contexto escolar. Inicialmente, é importante apresentar o significado de poder presente na obra do filósofo Michel Foucault, que apresenta profícuas contribuições para pensar, entre outras questões, corpo, política, sujeito e relações de poder. Esses conceitos oferecem subsídios centrais para uma análise micropolítica e macropolítica do modo como os debates que envolvem gênero e sexualidade são atravessados por múltiplas disputas.

Além da perspectiva foucaultiana, mobilizam-se também contribuições como as de Castelo (2015), Margareth Rago (1998) e Machado (2016), que dialogam com esse referencial e ampliam a análise sobre gênero e sexualidade nas sociedades contemporâneas.

Gênero e sexualidade, bem como a compreensão de seus significados, são expressos em um contexto heterogêneo, no qual as/os sujeitas/os são interpretados socialmente com base em constructos sociais considerados intrínsecos à sua natureza a partir do olhar que recai sobre seus corpos. Tais interpretações tendem a privilegiar aspectos biológicos evidentes, desconsiderando as contribuições teóricas de outras áreas do conhecimento.

Sabe-se que mesmo o discurso que se apresenta estritamente como biológico é atravessado por uma multiplicidade de questões estruturais. Afinal, a compreensão sobre corpo, gênero e sexualidade está imersa em ideias

hegemônicas reafirmadas objetivando um *status quo* e manutenção de uma ordem ou sistema existente.

Essas leituras, embora enfrentem resistências, persistem, porque constituem e interagem com questões estruturais de determinadas sociedades e, por isso, não são facilmente rompidas. Os alicerces que as sustentam e legitimam são permeados por contextos filosóficos, sociológicos, econômicos e pelas relações de poder. Assim, os debates sobre gênero e sexualidade são, indubitavelmente, cada vez mais candentes e ocupam diferentes espaços configurando disputas.

Segundo Guacira Lopes Louro (2016, p. 8):

Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas.

Ainda que seja possível evidenciar a força dos estudos, debates que envolvem gênero e sexualidade na sociedade, isso não quer dizer necessariamente que as violências e desigualdades foram superadas. Essa permanência da vigilância ajuda a compreender por que a escola continua sendo um espaço estratégico de normalização dos corpos.

Guacira Lopes Louro (2016) aponta que as instâncias que tentam regular os corpos somente mudam ou se alteram e essa regulação pode ser sutil ou não. É interessante também perceber que, mesmo com uma visibilidade e aceitação que corpos e sexualidades dissidentes parecem receber, devemos ter consciência, conforme Guacira Lopes Louro (2008, p. 21) alerta que

Não podemos tomar de modo ingênuo essa visibilidade. Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam seus ataques.

Não é difícil identificar onde e como esses ataques se localizam e exercem influência na sociedade contemporânea. Basta lembrar movimentos como Escola sem partido e na retórica do “kit gay”. Ambos se movimentam constantemente, objetivando obliterar o avanço de estudos, políticas públicas e qualquer diálogo que envolva gênero e sexualidade.

Soares e Fernandes (2009, p. 207-208) observam que a escola tende à omissão e evita falar sobre a diversidade sexual permanecendo “obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais”.

Miskolci (2017) destaca o modo como a escola funcionou como um lugar de normalização dos corpos. Ele afirma que o ambiente escolar é um espaço favorável para que os ideais coletivos, construídos a partir de imposições, se tornem demandas sociais. Segundo Miskolci (2017, p. 42) “havia um currículo oculto, um processo não dito, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, na estrutura arquitetônica, que continua normalizadora”.

Dedicar atenção a essas questões, sobretudo na forma como estas se manifestam na escola, é de suma importância, especialmente para compreender as práticas pedagógicas excludentes e pensar uma estrutura cujo objetivo não seja o enquadramento de pessoas, mas sim uma educação para todas e todos.

Nessa perspectiva, é necessário identificar quais são os lugares dos debates sobre gênero e sexualidade na educação, bem como as hierarquias que podem produzir e reproduzir nas escolas e seus atravessados pelas relações de poder.

Compreender a escola como uma instituição perpassada pelo poder remete à ideia de micropolítica e macropolítica. A primeira refere-se à circulação e ao reforço dos discursos, por meio dos quais se estabelecem normas que organizam os corpos das/dos sujeitas/os no espaço escolar.

A escola não tem vida própria. Ela é organizada por diversas/os sujeitos e sujeitas que compõem a sociedade e por ela também são construídas/os e atravessadas/os. Desse modo, cabe refletir como e em que momentos o discurso heteronormativo se sustenta em seu interior.

É importante observar que, mesmo diante dos avanços não apenas no campo acadêmico, mas também no âmbito de inúmeros movimentos sociais no que concerne a gênero e sexualidade, ainda existem múltiplas questões que atravessam aquelas/aqueles que atuam e/ou pretendem atuar futuramente nas escolas.

As regulações e as retaliações temidas podem ser compreendidas a partir do conceito de norma, que possui caráter prescritivo e estabelece um modo ser e agir. Aplicada ao corpo e à população, a norma visa controlar e ordenar (Foucault, 1999).

Desse modo, a escola constitui um espaço no qual se regula, regulamenta e vigia os corpos constantemente.

Daniela Auad (2022), em *Educar meninas e meninos: as relações de gênero na escola*, ressalta que as representações sobre o feminino e o masculino são maneiras de organizar as práticas escolares. A autora (2022, p. 30) enfatiza, ainda, que “o modo como se organizam esses sujeitos nas escolas “pode” promover situações de desigualdade”.

Diante disso, faz-se necessário explicitar o significado de poder na obra de Foucault, a fim de compreender seu funcionamento. Vale destacar que Foucault não se dedicou especificamente a conceituar o que é o poder em si, mas analisar como ele é exercido em múltiplos espaços e quais técnicas são utilizadas para o seu exercício. O poder deve ser compreendido em sua operacionalidade e em suas manifestações concretas.

Nessa perspectiva, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (idem, 1975, p. 8).

Compreender o conceito de poder em Foucault é entender que este se revela como uma prática social transitória, que não se localiza exclusivamente em um único lugar ou sujeita/o. Trata-se de algo que atravessa toda a sociedade, sem estar sob domínio exclusivo de alguém ou de uma instituição específica. No entanto, isso também não quer dizer que esteja distribuído de forma equânime.

Daniela Auad (2022, p. 23) reforça que o “poder é distribuído de forma desigual entre os sexos e com as diferenças sexuais, são um forte critério nessa distribuição tornando-se sinônimos de desigualdades”. No caso da escola e de alguma maneira atentas/os às conversas, podemos perceber que o poder lança mão da separação de grupos na sociedade.

Compreender o poder em Foucault implica entendê-lo como exercício, como algo que circula e se produz nas relações. Ele não é algo que se possui, mas uma prática que se exerce por meio de dispositivos, tecnologias e estratégias que organizam comportamentos, classificam sujeitas/os e produzem regimes de verdade. A disciplina constitui elemento central nesse processo, ao fabricar corpos úteis e dóceis, ajustados às exigências sociais. Não se trata apenas de repressão, mas de produção de saberes, de normas e de subjetividades.

Como aponta Machado (2016), rigorosamente o poder não existe como entidade fixa, mas como relações múltiplas que atravessam as/os sujeitas/os. Entretanto, a impossibilidade de escapar completamente dessas relações não elimina a possibilidade de resistência; ao contrário, onde há poder, há também possibilidades de enfrentamento.

E é partindo desse entendimento que se fala de relações de poder. Compreendê-lo como relação é perceber que este se revela de maneira transitória na sociedade. Segundo Foucault (2008, p. 3-4) “Nessa análise, trata-se simplesmente de saber por onde isso passa, como se passa, entre quem e quem, entre que ponto e que ponto, segundo quais procedimentos e com quais efeitos”.

Guacira Lopes Louro (1997) chama atenção para as práticas cotidianas que se manifestam de forma quase imperceptível, mas que envolvem todas e todos, evidenciando o caráter do exercício do poder disperso.

Os regimes de verdade definem o que pode ser dito, quem pode falar e sob quais condições. Operam nas instituições, nos discursos acadêmicos, nas leis, nas mídias e nas práticas cotidianas. Nesse sentido, os silêncios não são meras ausências, mas efeitos dessas regulações que moldam a formação docente e produzem inseguranças.

O exercício se dá pelo modo como as instituições se relacionam com os corpos que nelas circulam. A (re)produção de ideias que inserem determinadas/os sujeitas/os dentro de uma normalidade reforça uma sexualidade hegemônica, categorizando os demais modos de vivê-la como desviantes.

A disciplina constitui elemento central na manutenção das relações ao produzir corpos dóceis e úteis às exigências sociais. Ela pode ser compreendida como um conjunto de técnicas e procedimentos que fabricam sujeitas/os politicamente obedientes e economicamente rentáveis.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce a arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação numa relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (p. 135).

Disciplinar é fabricar corpos exercitados e aptos a determinados contextos, estabelecendo a relação docilidade/utilidade. Produzir corpos dóceis implica em

organizá- los no espaço e moldar comportamentos úteis a determinado contexto social.

Em sua obra, Foucault apresenta as instituições e o modelo panóptico¹⁸ de vigilância e punição que produzem corpos dóceis. A lógica disciplinar instaura normas que devem ser seguidas, sob pena de sanções. Segundo Branco (2015, p.), “a lógica disciplinar é marcada, principalmente, pela instauração de normas que devem ser seguidas por todos sob pena de distribuição de punições para aqueles que não se adequem a elas”.

O poder disciplinar se estrutura e materializa em torno da ideia de distribuição de penas a todas e todos. A disciplina torna os corpos previsíveis e controláveis, pois “a disciplina, é claro, analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro.” (Foucault, 2008, p. 72). Estas são responsáveis pela delimitação entre o lícito e o ilícito e “em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis”. A eficácia da disciplina advém de um processo contínuo ao qual os sujeitos são submetidos.

Aqui já é possível entender o poder disciplinar e suas implicações no corpo. Este processo é importante para manter uma estrutura social que doméstica e mantém a sociedade em funcionamento. O poder disciplinar não é aquele que destrói, mas sim fabrica, pois estes são também um importante efeito do poder (Machado, 2016).

O poder disciplinar articula-se aos regimes de verdade, que definem o que pode ser considerado verdadeiro em determinado contexto histórico.

[...]entendendo-se mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro e o falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico político que ela desempenha (Foucault, 2008, p. 13).

¹⁸ Entre os dispositivos de vigilância do início do século, podemos destacar o Panóptico, de Jeremy Bentham. Trata-se de um mecanismo arquitetural, utilizado para o domínio, vigilância e distribuição de corpos em diversificadas superfícies. Esse modelo encontra semelhanças em: prisões, manicômios, escolas, fábricas etc.

Os regimes de verdade se fazem presentes na sociedade em contextos históricos específicos, articulados à dominação dos saberes que definem o que é verdadeiro ou falso. Como afirma Foucault (2008, p. 14). “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem”.

Dessa forma, o sucesso do poder disciplinar é decorrência do uso de instrumentos simples onde “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (2014b., p. 167) .

Os dispositivos de poder possuem igual pertinência neste percurso, pois constituem concepções que configuram e nomeiam as práticas de maneira particular. Eles possuem dimensões linguísticas e não linguísticas.

Nesse sentido, ele passa pela academia, leis, instituições, etc. Os dispositivos, então, devem ser entendidos como múltiplos. Suas funções são estratégicas, pois objetivam fundamentalmente a submissão e adequação a determinados contextos sociais. A sexualidade se insere nessa empreitada quando se pensa nos modos como os corpos são padronizados.

Entender o funcionamento dos dispositivos se faz necessário para compreender, mais adiante, como isso se reflete na sexualidade. Segundo Foucault (2000), o dispositivo funciona como uma rede articulada que conecta elementos de naturezas distintas. Ele abrange desde estruturas físicas e instituições até normas jurídicas e discursos científicos. Essa “trama” integra tanto o que é explicitamente dito quanto às práticas implícitas, formando um sistema que organiza as relações de poder.

As práticas discursivas e os dispositivos de poder presentes na sociedade exercem influência no que se entende e no modo como se atribuem os valores de verdade quando pensamos em gênero e sexualidades.

Em *A história da Sexualidade, Vontade de Saber* (1999), Foucault demonstra como a sexualidade é historicamente produzida no interior das relações de poder, articulando o saber e o controle dos corpos. Nesse contexto, emerge o biopoder que incide sobre os corpos e as populações, organizando identidades e estabelecendo hierarquias.

O corpo não é algo dado *a priori*; ele é histórico e culturalmente produzido. Instituições como a escola participam desse processo ao disciplinar corpos por

regras e hierarquias e códigos de conduta. O uniforme, as turmas, a organização das salas de aula, as hierarquias no interior da escola entre outros podem ser lidos como importantes nesse processo de disciplinarização.

O segundo capítulo do livro: *Corpo, Gênero e Sexualidade*, Silvana Vilodre Goellner, tem como referência os Estudos Culturais e a História do Corpo, apresenta aspectos relevantes para pensar sobre a produção cultural do corpo na sociedade contemporânea. Ao falar de corpo não se pode limitá-lo a um debate biológico. Trata-se de refletir como os corpos interagem com o seu entorno. Corpo, portanto, de acordo com Silvana Vilodre Goellner (2013. p. 31) “não são as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que atribuem”. As leituras e as concepções sobre corpos são produzidas pela linguagem que cria o que existe. A produção dos corpos é também reflexo de inúmeros lugares e gênero e sexualidade adquirem significados também a partir desses lugares.

De modo semelhante, Berenice Bento (2011, p. 553) aponta que

O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros[...].

Cada repetição é um modo de regulação e manual de conduta que deve ser observado. Entretanto, nos tempos atuais já é possível se encontrar bastante material que dá esse lugar de visibilidade aos corpos dissidentes.

O poder passa pelos corpos. O modo como o corpo se apresenta publicamente tem relação com os processos de poder vigentes. As práticas de poder já existem antes do nosso nascimento e os corpos são produzidos também a partir delas impondo como as pessoas devem se comportar publicamente. O corpo é adestrado a despeito da consciência e a sexualidade é regida por práticas de poder. As relações de norma são constituídas a partir de normas que podem ser evidenciadas em múltiplos espaços sociais. Essas podem ser entendidas como prescritivas.

A sexualidade é produzida coletivamente quando se normatizam determinadas práticas e isso produz sujeitas/os adequadas/os a determinadas

sociedades. Gênero e sexualidade “frequentam” o dia a dia, pois todo o tempo se pensa e percebem as/os diversas/os corpos. Os debates que envolvem sexualidade aparentemente são mais polêmicos, sobretudo porque desestabilizam o modo como os sujeitos lidam com suas emoções dentro da sociedade.

Guacira Lopes Louro (1995, p. 12) afirma que “somos sujeitos de muitas identidades. [...] estas podem ser provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas”.

Somos interpeladas/os pelas normas sociais que já se fazem presentes na sociedade antes mesmo do nosso nascimento. Ora, se existem já uma série de convenções e normas sociais anteriores ao nosso nascimento, parece que não existe uma escolha livre. A constituição do sujeito é um processo que se dá dentro de conjunturas. As performatividades constituem o corpo e o sujeita/o.

Assim, compreender poder, regimes de verdade, disciplina e dispositivos a partir de Foucault permite reconhecer que gênero e sexualidade não são dados naturais, mas se produzem como efeitos históricos de práticas sociais que produzem corpos, identidades e hierarquias. As normas antecedem sujeitas/os e participam de sua constituição, de modo que o corpo e a sexualidade se configuram como campos privilegiados de exercício de poder. Nesse sentido, pensar a escola e os processos educativos implica problematizar as formas possíveis de resistência.

3. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: UM DIREITO NA FORMAÇÃO

[...] a problematização de nossas práticas diárias, da linguagem, das estratégias escolares, dos livros textos, de nossos referenciais teóricos, pode se constituir na primeira e mais importante atitude em direção a uma escola não sexista. Guacira Lopes Louro (1995, p.181).

Este capítulo inicia-se com essa epígrafe para destacar a imprescindibilidade de compreender a educação de forma ampla, de modo que ela possa avançar em direção a práticas comprometidas com a igualdade e o respeito. Ao refletir sobre a *práxis* pedagógica em sentido ampliado, torna-se imprescindível analisar também todos os elementos que a atravessam e a constituem.

O objetivo deste capítulo é discutir a relevância dos estudos que envolvem os conceitos de gênero e sexualidades na formação inicial das/dos docentes de licenciatura em Pedagogia da FEBF.

Para tanto, o capítulo se organiza se debruçando sobre os sentidos atribuídos à diversidade e à diferença no campo educacional, destacando suas implicações para a escola e para a formação docente. Em seguida, uma reflexão sobre a formação inicial de professoras e professores, compreendida como um processo atravessado por experiências, subjetivações e disputas contemporâneas, especialmente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

A próxima subseção se debruçou sobre o papel da universidade como um lugar de produção, reprodução e circulação de ideias. Discutiu-se sobre como a formação inicial não se encerra no domínio de conteúdos técnicos, mas constitui-se como um processo de subjetivação e construção de identidades e investigamos como, diante dos retrocessos políticos e o avanço de discursos moralizantes, a universidade pode funcionar como um espaço de resistência e de desnaturalização de normas e hierarquias.

Posteriormente e dando continuidade a essa discussão é feita uma análise de como estes desafios se materializam no curso de Pedagogia, considerando a responsabilidades éticas dos/das profissionais que atuarão na Educação Infantil e

nos anos iniciais do Ensino Fundamental considerado primeiro contacto sistemático das crianças com a diversidade das/dos sujeitas/os que compõem a sociedade.

3.1 A Diversidade e diferença na educação: sentidos, limites e disputas

Esta subseção analisa os desafios que envolvem a formação inicial docente, compreendendo a universidade como um espaço de subjetivação e disputa política. Investigou-se como o debate sobre gênero e sexualidade é atravessado por tensões curriculares e pelo avanço de discursos conservadores que buscam interditar a diversidade no campo acadêmico. Primeiramente, abordamos o papel da universidade como território de resistência, capaz de desnaturalizar normas e enfrentar o silenciamento imposto aos corpos dissidentes. Em seguida, a necessidade de uma *práxis*, que conecte os conteúdos teóricos à realidade cotidiana da escola básica.

Os sentidos atribuídos à diversidade e diferença merecem um lugar de destaque no campo educacional. Isso se justifica porque a diversidade sexual atravessa todos os espaços sociais e, portanto, deve ocupar um lugar na formação de professoras e professores.

No campo educacional, diversidade e diferença são frequentemente utilizados como sinônimos. No entanto, embora se relacionem, esses conceitos são distintos e produzem efeitos diferentes na forma como sujeitas/os, identidades e práticas pedagógicas são compreendidos e mobilizados na escola e na formação docente.

A diversidade, muito difundida nas políticas educacionais e presente nas pesquisas da educação, remete à ideia de coexistência de múltiplas identidades, culturas e modos de ser, estar e viver no mundo. Nesse sentido, falar em diversidade implica reconhecer a pluralidade de sujeitas/os presentes na escola, incluindo diferenças de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade, entre outras. Esse reconhecimento representa um avanço importante frente a perspectivas homogêneas e normalizadoras da educação, historicamente centradas em um sujeito universal, branco, heterossexual, masculino e de classe média como referencial de humanidade.

Quando apresentada e tratada de forma acrítica, a diversidade pode ser reduzida a um discurso classificatório e descritivo, que apenas enumera diferenças

sem problematizar as relações de poder que as produzem e reproduzem bem como os efeitos dessas hierarquias e reproduções. É nesse ponto que a noção de diferença, formulada nas perspectivas pós-estruturalistas, desloca o debate e tensiona os limites de uma pedagogia centrada apenas na celebração da diversidade. Diversas/os autoras/es, como Guacira Lopes Louro (2018), apontam e discutem que o discurso da diversidade, quando incorporado de maneira normativa pelas instituições educacionais, pode funcionar como uma estratégia de neutralização dos conflitos. Ao propor a convivência harmoniosa entre “os diferentes”, a diversidade tende a pressupor um centro normativo a partir do qual as diferenças são toleradas, incluídas ou administradas.

Compreendida dessa maneira, a escola mantém intactas suas estruturas, currículos e práticas, enquanto as/os sujeitas/os consideradas/os “diversas/os” pessoas LGBTQ+, negras, com deficiência, entre outras são “convidadas/os” a se adaptar a um espaço que não foi pensado para elas/es. A diversidade corre o risco de se transformar em um dispositivo de gestão das diferenças, mais preocupado em manter a ordem do que em questionar as ideias de normalidade que produzem exclusões e silenciamentos na sociedade.

Na formação docente, esse movimento pode ser observado quando gênero e sexualidade aparecem apenas como temas transversais, limitados a datas comemorativas e abordagens pontuais desvinculados de uma reflexão crítica sobre como a escola produz normas, regula corpos e define quais vidas importam e são consideradas dignas. Sob essa perspectiva, a diversidade é reconhecida, mas a diferença permanece neutralizada, esvaziada de sua potência política e epistemológica.

Diferentemente da diversidade, a noção de diferença, pensada a partir de autoras e autores como Deleuze, Foucault e Judith Butler, e levada ao campo educacional por pesquisadoras como Guacira Lopes Louro, não se refere a identidades fixas ou categorias previamente dadas. A diferença não está nas e nos sujeitas/os em si, mas nos processos que os constituem, nas relações de poder, nos discursos e nas práticas que produzem, afirmam e reafirmam determinados modos de existir como legítimos e outros como desviantes.

Pensar a diferença implica compreender gênero e sexualidade não como atributos naturais ou identidades estáveis, mas como construções históricas, sociais e discursivas, permanentemente atravessadas por múltiplas disputas sociais,

políticas e culturais. Nesse sentido, a diferença não é algo a ser tolerado ou incluído, mas um elemento constitutivo do processo educativo, capaz de desestabilizar certezas, deslocar normas e produzir fissuras nos modos hegemônicos de ensinar, aprender e compreender o mundo.

Na formação inicial docente, assumir a diferença como eixo analítico significa reconhecer que o trabalho pedagógico com gênero e sexualidade não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou à defesa abstrata e acrítica do respeito. Trata-se de problematizar como a escola e os processos formativos participam ativamente da produção de subjetividades, da regulação dos corpos e de compreender como professoras e professores podem ou não criar brechas para práticas pedagógicas que afirmam a multiplicidade das experiências e das possibilidades de existência humana.

Escolher a diferença como ferramenta teórico-política afasta esta pesquisa de uma perspectiva conciliatória e aposta na potência do conflito, da inquietação e do estranhamento como elementos formativos. Não se trata de apagar as tensões que surgem quando gênero e sexualidade entram em pauta, mas de compreendê-las como parte constitutiva do processo educativo e da formação docente

Apontar essa necessidade é fundamental, sobretudo pelos motivos mencionados, que evidenciam o modo como a educação e as/os docentes são constantemente atacadas/os. Como afirma Amaro (2020, p. 13), “O campo da educação e, especificamente, o da formação de professores, tem sido terreno bastante disputado, principalmente, por forças conservadoras que buscam ocupar o espaço para disseminar suas visões de mundo, do ser humano”.

Nós, docentes, somos sujeitas/os históricos inseridas/os em processos de socialização e formadas/os dentro de um multifacetado contexto de relações. Se, por um lado, temos um lugar privilegiado no que concerne a formação, por outro, é preciso considerar que, em um país de dimensões continentais, inúmeros elementos atravessam e condicionam a formação inicial docente.

Também é importante considerar que os processos formativos e as práticas docentes são igualmente perpassadas pelo modo como professoras/es se constroem ao longo da vida. Assim, os processos de subjetivação assumem papel primordial na compreensão da formação das/dos *sujeitas/sujeitos /sujeitosdocentes*.

Falar em subjetivação implica reconhecer que estamos diante de configurações de pensamento que remetem a um *devir* constante. As mudanças inerentes a esse processo ganharam um destaque especial e podemos ler esse conceito a partir de Foucault com novas roupagens, especialmente porque, na perspectiva do filósofo, sua compreensão foi transformada ao longo do tempo. Se, inicialmente, o processo disciplinar era um elemento importante para pensar as sujeitas/os, contemporaneamente surge uma sociedade que já pensa sujeitas/os não apenas determinado pela coerção, mas também as práticas de liberdade.

Parece importante entender essas questões dentro da formação das/dos licenciandas/os de pedagogia da UERJ, pois todas/todos são atravessadas/os por experiências de diferentes formas. Isto é, existe uma “geografia” da subjetivação importante para entender os processos formativos.

É importante destacar que a formação das/dos sujeitas/os não acontece somente nos espaços institucionais. Ou seja, antes de sua inserção na universidade, todas/todos trazem consigo visões de mundo, práticas, crenças e experiências que moldam e interferem em suas perspectivas e experiências que influenciam na sua construção como docente. Nesse sentido, ao pensar na formação inicial docente devemos reconhecer os elementos que antecedem a formação dessas pessoas como docentes.

Vale considerar a formação como:

o termo formação como processo de constituição de sujeitos e subjetividades, não se restringe à constituição docente, mas aos modos de ser e estar no mundo e às posições de sujeitos que ocupamos nas relações sociais, que não são fixas, únicas, mas permanecem em constante transformação (Castro, 2017, p. 36).

Refletir sobre como esses processos formativos constituem as/os sujeitas/os é fundamental para iniciar os estudos sobre gênero e sexualidade “como mecanismo de constituição de sujeitos em meio às realidades contemporâneas [...] que apresenta o desafio de ampliar o foco, desconfiar do “natural” e do “comum”, substituir lentes desde sempre direcionadas a certas imagens por uma multiplicidade focal” (Castro; Ferraril, 2020, p. 6).

As questões mencionadas anteriormente conduzem à refletir sobre outro aspecto da formação inicial docente, no qual ela “não se restringe à docência como “função técnica profissional”, mas que se estende para o compromisso ético-político

com a vida, com as relações sociais, com a construção de relações menos pautadas em assujeitamentos e hierarquias das diferenças” (Castro; Ferraril, 2020, p. 8).

Selma Garrido Pimenta (1999) acrescenta que a formação deve ultrapassar a mera transmissão de teorias, estimulando a construção de uma postura crítica e reflexiva frente à prática pedagógica. Assim, questiona-se: de que maneira o curso de Pedagogia trabalha com essas questões? Esses saberes anteriores ao processo de formação docente são problematizados e tensionados?

Assim, parece importante se debruçar sobre o modo como o curso de formação inicial docente em pedagogia pensa nessas questões levanta um questionamento importante acerca dos saberes universitários e o que ou que tipo de *sujeitos docentes*, como menciona (Castro, 2016), se pretende formar a partir deles?

Helena Altmann (2011, p. 73), em seu artigo intitulado: *Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente*, aponta que historicamente é possível situar esses debates na escola intermediado por vieses distintos. Estes são atravessados por perspectivas históricas e sociais. “As intervenções sobre a sexualidade na escola passaram por diferentes focos de atenção, como o onanismo, as ISTs, a AIDS, a chamada gravidez na adolescência e agora o respeito à diversidade sexual”.

Os estudos que envolvem a sexualidade, por exemplo, nem sempre se debruçaram sobre a perspectiva atual. Outrora, gravidez e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) ocupavam um lugar relevante que se justificam também por demandas da época. Isso demonstra, como bem salienta Helena Altman (2011) que gênero e sexualidade ao alterarem seus focos e mudarem suas perspectivas, implicam também no modo como os temas atravessam a formação.

Assim, é notório que gênero e sexualidade se fizeram presentes diversas vezes, mas com objetivos diferentes. A escola e consequentemente as/os docentes foram e são convidadas/os a pensar nessas temáticas a partir também do modo como elas atravessam a sociedade. Embora os temas já mencionados ainda se façam presentes e sejam importantes no que diz respeito as temáticas citadas, acrescenta-se hoje também o combate as LGTBQIAfobias “se a escola já foi acionada para intervir diante da masturbação, das ISTs, da aids e da gravidez, hoje ela é mobilizada a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual” (Altman, 2011, p. 75). Essa

mobilização é reflexo de reivindicações e do modo como as pessoas cada vez mais se mobilizam na luta por direitos.

Diversas/os pesquisadoras/es como Diniz- Pereira (2000) e Amaro (2020) apresentam importantes contribuições sobre a formação docente e o modo como as preocupações e definições se reconfiguraram ao longo do tempo.

Segundo Amaro (2020, p. 2).

A formação docente, em seu espectro investigativo, tem focalizado preocupações acerca do campo de atuação do profissional da educação; das especificidades e da natureza do trabalho docente; dos conhecimentos e habilidades necessários à atuação da professora e do professor; das relações entre qualificação e desqualificação; das condições de trabalho; da atuação política, cultural e social das educadoras e educadores e, mais recentemente, sobre as identidades docentes e as especificidades de gênero.

Sabe-se que a sociedade se (re)configura constantemente considerando que “se a escola já foi acionada para intervir diante da masturbação, das ISTs, da Aids e da gravidez, hoje ela é mobilizada a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual” (Helena Altman, 2011 ,p. 75). As novas configurações trazem consigo a necessária tarefa de pensar e articular a formação inicial docente de forma que estas/estes entendam que a conjuntura sócio-histórica apresenta novos cenários e debates que se inserem nos processos formativos de si e das/dos outras/os. Diante das provocações que frequentemente reduzem a função da instituição escolar, é imperativo desconstruir a premissa de que a escola seria um lugar destinado unicamente ao ensino de conteúdos disciplinares engessados. A escola configura-se, primordialmente, como um espaço formativo amplo e de intensa socialização, que dialoga de forma ininterrupta com as demandas sociais contemporâneas. Sendo assim, o ambiente escolar transcende somente a instrução conteudista, consolidando-se como um território onde múltiplas áreas do conhecimento se cruzam para abordar as urgências de nosso tempo. O enfrentamento das violências e a discussão de gênero e sexualidade não desviam a escola de sua função, mas a cumprem de forma integral, colaborando ativamente para a construção de uma cidadania crítica, equitativa e plural, que é, em sua essência, o objetivo maior do próprio ato de educar

Nesse sentido, a formação inicial de professoras e professores não se encerra no domínio de conteúdos, mas também deve ser pensada a partir de outras

questões, afinal é perceptível as “diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia, entre outras, trazem questões novas para a escola e a docência” (Diniz, et al. 2012. p. 18). Assim, “o tema da diversidade sexual e de gênero deve ser incluído no currículo de formação, para que docentes possam desenvolver futuramente estratégias de resistência ao currículo heteronormativo” (Diniz, 2012). Essa resistência pode ser entendida como a busca e o resgate de sujeitas/os e vozes silenciadas, bem como a busca pela liberdade, equidade e direito à vida.

3.2 Formação inicial docente: desafios formativos

A formação inicial docente é campo de pesquisa e de produção de saberes, valores e práticas que não se encerram no domínio conteúdo técnico-pedagógico. Nela, futuras/os professoras/es constroem concepções acerca do mundo, das relações humanas e das diferenças, como por exemplo, de gênero e sexualidade. A universidade, como uma importante instituição onde essa formação acontece, exerce um papel central nesse processo, uma vez que se constitui e se reafirma como um lugar de produção e circulação de saberes que podem reforçar ou desestabilizar normas e hierarquias e desigualdades historicamente construídas e consolidadas ao longo do tempo.

Esta subseção discute o conceito de formação inicial docente, pois é necessário refletir também sobre questões como: qual papel da universidade na formação inicial docente? Que docentes desejamos formar considerando a conjuntura atual? Quais os marcadores históricos e culturais constituem essas/esses futuras/os docentes?

Tais indagações são importantes, pois não é possível dissociar as/os sujeitas/os dos processos culturais e históricos que se encontram e o modo como estes são moldados a partir deles.

Atualmente, os debates que envolvem gênero e sexualidade na educação brasileira têm ganhado força, principalmente considerando os retrocessos políticos e como consequência deles o avanço de discursos moralizantes que objetivam excluir esses debates da educação. Desse modo, é importante compreender como esses saberes emergem ou são silenciados na formação inicial docente. Igualmente relevante é compreender o modo como a universidade se organiza para pensar essas demandas da sociedade e da educação.

A formação inicial das/dos pedagogas/os é alvo de amplos debates no campo educacional e revela tensões e disputas. O curso de Pedagogia, historicamente marcado por mudanças legais e curriculares, ocupa uma posição de suma importância nos processos formativos e para pensar educação, pois são as/os docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A pedagogia também possibilita a atuação em espaços não escolares e na gestão educacional. Nesse sentido, discutir sua formação inicial implica refletir sobre os diferentes sentidos atribuídos a essa profissão, seus processos formativos e suas possibilidades de atuação e intervenção.

Debates como a identidade profissional, o currículo do curso e os saberes que devem constituirlos, por exemplo, são elementos que atravessam as pesquisas que envolvem os processos formativos das/dos estudantes de pedagogia.

A articulação entre teoria e prática também aparece como ponto de destaque nas discussões, pois identidade docente se constrói também a partir da vivência em contextos reais de ensino, o que torna a experiência no chão da escola um importante elemento para a construção das/dos *sujeitas/os docentes*. Aqui vale apontar que a identidade docente e sua construção é entendida do mesmo modo que Selma Garrido Pimenta (1996) aponta em seu artigo *Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor, onde* compreende a identidade como um processo de construção histórica. Identidade é lida como algo mutável como processo de construção do sujeito situado na história.

Segundo Selma Garrido Pimenta (1996, p. 75).

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático.

Atualmente discute-se também, de modo cada vez mais candente, a necessidade de uma formação inicial atenta às demandas sociais contemporâneas, alinhada a questões que atravessam a diversidade cultural, inclusão, gênero, sexualidade e educação das relações étnico-raciais. Esses debates e pesquisas feitas ao longo do tempo, evidenciam que a formação inicial é um campo em

permanente disputa, no qual diferentes projetos de sociedade e de educação se confrontam. Em outras palavras, conforme salienta Selma Garrido Pimenta (1996, p. 78) “o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

A formação inicial da/do pedagoga/o, enquanto processo acadêmico e político deve contemplar o compromisso com a promoção da igualdade e o enfrentamento dos processos excludentes na educação. Nesse sentido, discutir questões como gênero e sexualidade é indispensável, uma vez que tais dimensões atravessam a vida social e se materializam e manifestam cotidianamente nos contextos escolares e nas demais esferas da sociedade.

A universidade é um lugar privilegiado não só na produção e socialização do conhecimento, ela também tem o papel central na introdução dessas temáticas no currículo formativo, preparando a/o pedagoga/o para atuar diante das complexidades da diversidade.

Segundo Aline Magali e Iône Slongo (2024, p. 8)

Particularmente aos/as pedagogos/as cabe compreender em profundidade a sexualidade da criança e do adolescente, em sua perspectiva multidimensional; conhecer e compreender os elementos didáticos e metodológicos envolvidos, adquirir sensibilidade e a linguagem adequada para melhor comunicar-se com as crianças, compreender, interpretar e orientar adequadamente as manifestações da sexualidade infantil na escola. Ou seja, é somente desta forma, com formação consistente, que o professor poderá contribuir para romper com paradigmas ligados à sexualidade que estão arraigados a questões culturais, morais e religiosas repressivos e depreciativos, que historicamente habitam o ambiente escolar e dificultam a promoção de um trabalho

As/os estudantes de pedagogia ocupam esse lugar importante nos processos formativos, pois são aquelas/aqueles que além de atuar nos anos iniciais da educação, podem também contribuir de forma consistente através de diversas iniciativas em outros lugares na escola.

Nesse sentido, a formação inicial docente também se constitui como uma etapa decisiva na construção da identidade profissional docente. Trata-se de um processo pelo qual se articulam conhecimentos teóricos, as experiências práticas, as reflexões críticas que sustentam a futura atuação docente. As/os professoras e

professores desde sua formação inicial devem fazer o exercício da autorreflexão, mesmo que não esteja dentro da sala de aula.

As/os docentes também se constroem a partir dos significados políticos e sociais que atribuem a sua profissão, Figueiró (2014, p. 4-5) salienta que:

Não se pode perder de vista, primeiramente, o significado da formação do educador, pois ela envolve tanto a inicial, quanto a continuada, sem, no entanto, restringir-se a estes momentos, uma vez que começa a acontecer antes mesmo da formação inicial e prossegue ao longo de todo o período da prática profissional

A universidade também desempenha papel central nos processos formativos, uma vez que é responsável pela socialização de saberes científicos, pedagógicos e culturais que orientam a *práxis* educativa. Os debates que envolvem gênero e sexualidade na universidade brasileira foram impulsionadas principalmente pelos estudos feministas e *Queer*, que, teorizam e colocam em xeque as diversas formas de dominação que sustentam as desigualdades.

Bernadete Gatti (2016) salienta que a formação docente não é uma preocupação recente de pesquisadoras/es e que a contemporaneidade revela novos desafios que estimulam a pensar sobre os modos como docentes se preparam para o enfrentamento de questões que perpassam a sua atuação.

O que é ser professora/or? Essa pergunta é importante para pensar na formação inicial docente e nas práticas que a atravessam. Domínios de conteúdos disciplinares são determinantes para se construir enquanto tal? Conhecer metodologias e reproduzi-las nas aulas, são elementos fundamentais para a docência?

Um desafio importante se revela diante de nós quando a docência é pautada, principalmente quando se observa que educar é também envolver-se com pessoas e suas realidades. Desse modo, é preciso compreender a formação inicial como espaço de resistência e de produção de novos saberes. Os cursos de Pedagogia, ao incluir em suas discussões gênero e sexualidade, podem contribuir para desnaturalizar as relações de poder que estruturam a sociedade e abrir caminhos para práticas docentes mais igualitárias e inclusivas?

No caso das/dos pedagogas/os, como bem salienta Silva (2024) o desafio e o compromisso é ainda maior, visto que, atuam na educação infantil e ensino fundamental, que é o primeiro contato que as crianças têm com uma diversidade

que releva as/os diferentes sujeitas/os que compõem a sociedade. Entendendo que a docência também é atravessada por expectativas acerca do gênero e da sexualidade, cabe pensar como a/o docente exerce influência na construção das/dos educandos.

Pensar na formação inicial docente reflete uma preocupação que segundo Bernadete Gatti (2016, p. 163) reflete sobre a “formação de quem vai formar como central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos”. Esse aspecto é fulcral, uma vez que, é preciso entender que pessoas são formadas por outras.

A docência como um processo ativo e político envolve o que pode ser entendido por *práxis*. A *práxis* docente é fundamental para criar atividades em sala de aula e reflexão constante sobre o que se faz e o que se afirma. Quando se articulam conteúdos disciplinares e diversas outras questões teóricas alinhando experiência, teoria e prática, falamos na *práxis* pedagógica. Essas e outras questões traduzem a realidade ao pensar nos desafios da formação, bem como na importância da presença dos conceitos de gênero e sexualidade na formação inicial.

Tais indagações são importantes, pois discutir como gênero e sexualidade se fazem presentes nos processos formativos de futuras/os professoras/es, aqui especificamente os estudantes de pedagogia, é um convite a pensar como isso reverbera na construção de relações humanas que envolvam respeito, garantia de direitos e dignidade. Vale salientar que abordar gênero e sexualidade na educação depende de uma formação, pois pressupõe compreender os diversos elementos que atravessam, como por exemplo, biológicos, sociais, filosóficos, didáticos-pedagógicos, etc.

Pretende-se abordar a formação docente orientada por um viés que a/o docente é um intelectual e sua atuação e formação são elementos centrais para pensar e construir uma educação que colabore com cenários onde haja respeito e promoção da diversidade e equidade.

A docência não se limita ou restringe a reprodução de um conteúdo disciplinar, mas isso não significa que a teoria deva se afastar dela. As/os docentes são intelectuais capazes de problematizar e enfrentar questões que atravessam a educação através da já mencionada *práxis* pedagógica.

Ainda no campo da formação inicial docente, é essencial apontar o que é educação e os espaços nos quais os processos educativos acontecem. A importância de refletir sobre o significado da educação implica necessariamente em pensar sobre seus objetivos e também os espaços onde os processos educativos acontecem.

Existem muitas maneiras de conceber o significado de Educação e estas estão relacionadas ao sujeito que se deseja formar, a sociedade e inúmeras outras questões. Na antiguidade, por exemplo, o ideal de Educação grego da *Paideia* objetivava uma formação humana voltada para o desenvolvimento da moral, política, bem como para se tornar o melhor cidadão possível dentro da *polis*. Outras/os filósofos e sociólogos discutem a educação e sua função social ao longo do tempo. Entre elas/eles existe um ponto em comum que é a sociedade que se deseja ou em alguns casos precisa ter.

Historicamente, as concepções sobre educação são alteradas, sobretudo porque estão também ligadas ao modo como a sociedade se organiza, as relações de poder que se estabelecem, questões econômicas, reivindicações sociais, promoção da cidadania e a conquista de direitos (principalmente das minorias sociais).

Sabe-se que existem muitas formas de pensar educação, mas aqui será usado o conceito do Antropólogo Carlos Rodrigues Brandão pela amplitude do modo como ele apresenta o significado de educação.

Brandão (1981) na obra *O que é educação?* salienta, algo muito importante ao apontar que a educação está em todos os espaços e não é exclusividade na escola pois, “não há uma forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (1981, p.9). Como está presente em todos os espaços, é impossível escapar de processos educativos e no modo como estes reverberam na maneira como as/os sujeitos se colocam frente a realidade. Essa impossibilidade se dá, pois os processos educativos acontecem numa multiplicidade de lugares. Ora, se a educação está presente em diversas esferas parece evidente que será múltipla e alimentada por muitas ideias.

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Ibidem, p.9-10).

A educação, portanto, parece se manifestar de forma multifacetada e como um acontecimento que não se restringe apenas aos espaços institucionais. Esses espaços que educam são corresponsáveis pelos modos como as/os sujeitas/os constroem suas ideias sobre o mundo ao seu redor.

Pensar em educação leva a refletir também sobre para que ou quem ela serve. Como aponta Brandão (1982), e cabe a nós dar atenção aos seus apontamentos, a educação também pode servir como forma de controle para o saber, e com isso pode reforçar as de existentes. A educação [...], começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e às “leis do ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos (Ibidem, p. 34).

A educação e as instituições responsáveis por ela não estão dissociadas ou separadas da sociedade. Currículos, verdades, comportamentos e diversos outros elementos presentes na educação dentro das instituições, não são acidentais e refletem, mesmo que algumas vezes enfrentando resistências, um ideal que dialogue com um tipo de sujeita/o para um contexto social. Dessa maneira, parece importante que ao pensar na formação inicial docente é preciso também entender que as experiências que antecedem a formação forjam as identidades dessas pessoas. Os diversos contextos que as/os futuras/os docentes estão inseridos não devem ser desconsiderados, pois podem ser reveladores.

A formação inicial docente também não se restringe apenas ao domínio teórico e conceitual. Ela envolve um movimento que requer pensar sobre o que a ela está articulado.

Nessa direção é que temos acompanhado um repensar sobre a formação do/a professor/a, a partir de uma reflexão que articula a formação e a condição docente, entrelaçando o que é ensinado na formação inicial e continuada com a prática do ser professor/a como sujeito sociocultural, inserido em um contexto de diversidades (Diniz, 2011, p.15).

A docência é atravessada pelo contexto social e por questões que envolvem políticas públicas, organização do trabalho docente, conflitos de cunho político, disputas dentro da sociedade e manutenção de direitos. Esses elementos também atravessam a formação e muitas vezes determinam a presença e ausência de algumas práticas de professoras/es na educação.

Compreendendo que as/os futuras/os docentes também estão inseridas/os em contextos socioculturais diversos, os processos de se formar enquanto tal envolvem também a necessidade de se compreender como profissional comprometida/o com o processo formativo de inúmeras pessoas.

Diniz (2011, p. 19) aponta que:

As atividades docentes na contemporaneidade solicitam posturas pessoais que envolvam disposição, criatividade, curiosidade, comprometimento, comportamento ético e compromisso político, o que não se desenvolve somente pela força da vontade pessoal ou pela ação instrumentalizadora das atividades de formação tradicionais

Essa prática não diz respeito somente a levar às salas de aula aquilo que foi apreendido na universidade, mas também em experimentar como articular a teoria às práticas cotidianas. A formação docente está também relacionada fortemente com a formação de outras/os sujeitas/os. Uma proposta onde teoria, prática e reflexão caminham juntas. Esse processo formativo das/dos estudantes de pedagogia é importante para entender a importância da formação dessas/desses estudantes. Afinal, como bem salienta Freire (2002, p. 12) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

A formação do *sujeitodocente* é atravessada por questões que precisam ser levantadas para pensar a aplicabilidade da teoria. Freire (1996) acreditava que a educação deve ser problematizadora e que a formação docente crítica é a base de um profissional reflexivo “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18).

A escola é também o espaço responsável por socializar, lugar dos encontros, das construções e desconstruções de pessoas e ideias. Professoras/es fazem parte da sociedade e vivenciam as ideias que nela estão impregnadas. Nesse ínterim, formação é, também

sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Brasil, 2015, p. 7).

É perceptível que a concepção que envolve a ideia de formação não se relaciona somente a conhecimentos teórico-epistemológico de determinada matriz disciplinar, mas também no trabalho docente atento a questões e tensões e os modos como a ela acontecem as articulações.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

As diferentes visões de mundo citadas também refletem no modo como as/os sujeitas/os se relacionam e se percebem nos espaços. A formação inicial docente se revela fundamentalmente importante, pois a escola é um espaço privilegiado de produção de conhecimento e debate de ideias. Nela também que as/os sujeitas/os passam uma parte significativa de suas vidas e lá convivem com diferentes grupos de pessoas inevitavelmente.

Todas/os estão inseridas/os na sociedade que é histórica e seus valores de verdade vão atravessar cada uma/um independente do desejo. Obviamente isso não quer dizer que admite-se como verdadeiro, justo e válido tudo que é ensinado.

Debruçar-se sobre a formação inicial docente, é necessário para que a partir dela também se tenha um olhar crítico para as instituições de ensino e os modos como estas inserem ou não determinadas questões em suas agendas. Segundo Dinis (2008, p.478) “o meio acadêmico dos países latino-americanos, há consciência da necessidade de se formular resistência às formulações defendidas pelo Banco Mundial acerca da educação superior, que vem sendo adotadas em diferentes ritmos nestes mesmos países”.

A universidade assume dois movimentos: o de legitimar os saberes produzidos nos campos de estudos sobre de gênero e sexualidade, rompendo com

a lógica de marginalização desses conhecimentos; de outro, garantir que esses saberes sejam incorporados na formação inicial, não como conteúdos periféricos, mas como parte constitutiva da prática pedagógica. Guacira Lopes Louro (2004) ressalta que a inclusão de tais debates permite desestabilizar certezas e abrir espaço para práticas mais democráticas e inclusivas.

A educação superior conta também com diversos documentos elaborados a partir de conferências de educação que salientam a importância de conhecimentos científicos e do compromisso com a inclusão e cidadania (Dinis, 2008). A universidade é convocada a pensar nos modos como temas como o gênero e a sexualidade atravessam e se fazem presentes em seu espaço, principalmente porque essas/esses sujeitas/as reivindicam, a partir de diferentes instâncias, garantia de espaço e lutam por uma vida digna.

Observando as IES e sua postura diante das demandas das minorias, pode-se perceber, segundo Dinis (2008, p. 478) que “alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade, multiculturalismo são algumas das expressões mais usadas nos últimos tempos no discurso acadêmico e nos movimentos sociais para fomentar tal debate”.

As instituições educacionais podem e algumas vezes são responsáveis por incorporar verdades e circunscrever as/os sujeitas/os em determinados limites. É necessário que gênero e a sexualidade se façam presentes na formação inicial docente, tendo em vista que todas e todos são afetadas/os pelas questões estruturais que atravessam a sociedade. Isso porque “os temas sexualidade e gênero são questões centrais no desenvolvimento humano, não pode haver omissão sobre essas questões tão fundamentais às crianças e aos adolescentes” (Souza e Silva p. 103).

Acerca do processo de formação inicial de professores e professoras, é importante salientar também que as questões que envolvem gênero e a sexualidade, assim como tantas outras questões presentes na sociedade, não devem ser direcionadas apenas aos grupos que pertencem a comunidade LGBTQIA +. É necessário compreender que as ditas verdades sobre a heterossexualidade têm responsabilidade sobre os modos como são lidas as demais formas de viver e experimentar o corpo (Britzman, 1996).

Faz-se necessário pensar o espaço acadêmico como um ambiente que pode fornecer profícuas contribuições no que concerne, entre outros, aos debates sobre

gênero e sexualidade. Currículo, ementas e atividades são componentes fundamentais não só para questionar e suspeitar do valor da verdade de modo a priori, mas também como uma possibilidade de repensar a estrutura da própria universidade e dos cursos de formação.

4. CHEGOU A HORA DAS/OS FUTUROS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Este capítulo dedica-se à análise das pistas e dos movimentos cartográficos produzidos durante as idas à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. O foco principal é apresentar como as falas e as vivências das/dos estudantes de Pedagogia se materializam nas conversas, nas inquietações, gestos silêncios, certezas, incertezas e nas contradições quando gênero e sexualidade ganham espaço.

O capítulo organiza-se em três seções principais. Inicialmente, apresentamos o perfil das/dos estudantes participantes e as impressões sobre o cotidiano da faculdade registrado no caderno de campo, a experiência nas aulas que frequentei como observadora e em seguida, os principais eixos que emergiram das conversas, focando nas compreensões conceituais e nos silenciamentos que ainda persistem. Por fim, nas lacunas apontadas pelas/os próprias/os estudantes, articulando-as com os desafios da *práxis* docente em um cenário de crescentes disputas morais e políticas no campo da educação

O movimento analítico que se apresenta não pretende uma representação estática ou definitiva da realidade, mas sim um exercício de escuta sensível das afetações que atravessaram as rodas de conversa e as observações de campo. Em diálogo com a perspectiva pós-estruturalista e cartográfica adotada nesta pesquisa, compreende-se que as falas aqui compartilhadas não são meras opiniões individuais, mas reflexos de redes de poder, subjetivações e regimes de verdade que atravessam a formação docente na contemporaneidade.

4.1 Quem fala? Territórios de existência e modos de identificação das/os estudantes

Esta subseção apresenta o perfil das/dos sujeitas/os que participaram das rodas de conversa. A seguir, apresentam-se duas tabelas que detalham a composição do grupo, elaboradas a partir das informações autodeclaradas em formulário eletrônico enviado por e-mail, conforme mencionado anteriormente. Buscou-se, com esse levantamento, mapear os modos como estas/estes sujeitas/os enunciam suas próprias características, constituindo pistas fundamentais para a compreensão de suas falas e

das subjetividades que emergem durante a pesquisa. Inicialmente, apresento o território da pesquisa e quem são as/os licenciandas/os que participaram das conversas, situando as condições dos encontros: um presencial e outro remoto.

Todas as conversas foram realizadas mediante consentimento prévio das/os participantes, conforme procedimentos éticos já descritos no capítulo metodológico.

Os dados reais apresentados referem-se apenas às informações declaradas no formulário enviado por e-mail, como raça, idade e modos de identificação quanto à orientação sexual, identidade de gênero e a religiosidade. Essas informações são relevantes, pois permitem compreender aspectos do modo como as/os participantes interpretam a realidade que as/os cerca e como tais marcadores atravessam suas experiências formativas.

Objetivando uma aproximação com o território e a compreensão de como licenciandas/os em Pedagogia entendem gênero e sexualidade em sua formação inicial, as conversas foram articuladas a partir do envio de formulários on-line, autorizados pela secretaria da graduação e por QR code afixado nos murais da FEBF. Um aspecto interessante observado é que a disponibilidade para responder ao formulário é maior que a de participar nas rodas de conversa. Numa conversa informal com algumas estudantes do curso elas afirmaram que geralmente é difícil a adesão se a atividade não oferece certificado.

A aproximação com as/os estudantes apresentou desafios. Mesmo oferecendo encontros remotos e horários alternativos, algumas pessoas optaram por não participar. Em outros momentos, não houve retorno às datas sugeridas via *WhatsApp*.

As conversas sobre gênero e sexualidade mobilizaram profundas reflexões sobre o modo como as/os estudantes de Pedagogia entendem os significados de gênero e sexualidade e os debates que deles decorrem. Desse modo, cabe observar como isso é conduzido na perspectiva acadêmica, para tentar compreender qual é o foco principal dessas questões, quando e como ocorrem. Algumas inquietações são recorrentes e outras, em alguma medida, fornecem pistas sobre o tema e sua abordagem na graduação.

Participaram das conversas estudantes da turma de Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental 1 e EJA), alguns estudantes da turma de Educação e Inclusão e aquelas/aqueles que receberam o formulário por e-mail ou que receberam convite pessoalmente. Essa composição fez com que os encontros reunissem pessoas com trajetórias e expectativas distintas em relação ao curso e ao debate.

Nas duas rodas de conversas realizadas levantei questões semelhantes, mas, por se tratarem de conversas, o percurso não foi prescritivo. O perfil das/dos participantes fez com que determinados temas se tornassem mais latentes que outros, levando a conversa para caminhos distintos. Nos encontros com estudantes de uma mesma turma, como no caso da disciplina Estágio Supervisionado II (ensino fundamental 1 e EJA), a interação mostrou-se mais intensa. Já no grupo formado por adesão via formulário, as respostas tendiam a ser mais diretas e menos articuladas entre si. Algumas pessoas participaram das rodas de conversa com pouquíssimas intervenções. Tentei estimular a participação, mas boa parte das vezes elas/eles alegavam que estavam ali com o objetivo de aprender mais sobre o tema.

Acerca das pessoas participantes é importante apresentá-las, pois o modo como estas se identificaram podia contribuir para entender como compreendiam a realidade ao seu redor e como isso se reflete em suas falas. Jane Felipe (2015, p. 11)

É importante analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos. Neste sentido, os textos não podem ser entendidos fora de seu contexto de produção histórica, social e cultural.

A primeira roda de conversa aconteceu dia 17 de junho de 2024, em ambiente virtual via *Google meet*. A opção pelo formato remoto se deu a pedido das/dos participantes, que buscavam conciliar o encontro com as demandas acadêmicas, características do final do período letivo universitário e com demandas profissionais. A duração dos encontros foi de aproximadamente 1h30- 2h, tanto no formato remoto como presencial.

A primeira roda de conversa foi composta por um grupo bastante diverso, reunindo participantes de diferentes idades, identidades de gênero, orientações sexuais, raças/etnias e religiões. Algumas informações das/dos sujeitas/os participantes podem ser observadas abaixo.

Tabela 7: Informação das/dos participantes da primeira roda.

Nome	Idade	Gênero	Raça/Cor	Orientação sexual	Religião ou Igreja
Telêmaco	26	Homem trans	Pardo	Bissexual	Umbandista
Penélope	42	Mulher cisgênera	Negra	Heterossexual	Evangélica
Ulysses	56	Homem cisgênero	Negro	Heterossexual	Católico
Atena	36	Mulher cisgênera	Parda	Lésbica	Desigrejada ¹⁹
Circe	23	Mulher cisgênera	Branca	Heterossexual	Desigrejada
Helena	20	Mulher cisgênera	Parda	Bissexual	Desigrejada
Menelau	20	Homem cisgênero	Negro	Gay	Sem religião
Afrodite	27	Mulher cisgênera	Negra	Heterossexual	Umbandista
Cassandra	Não informada	Mulher cisgênera	Branca	Bissexual	Católica
Andrômaca	46	Mulher cisgênera	Negra	Não declarada	Umbandista
Crisidéia	31	Mulher cisgênera	Negra	Heterossexual	Desigrejada
Agamenon	Não informada	Homem cisgênero	Negro	Heterossexual	Umbandista
Heitor	22	Homem cisgênero	Negro	Gay	Não declarada

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A segunda roda de conversa ocorreu na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), em 22 de maio de 2025, exclusivamente com estudantes da turma de Estágio Supervisionado II (EF 1 e EJA) e foi realizada presencialmente. A conversa foi gravada com o auxílio do *smartphone* com um pequeno microfone acoplado.

¹⁹ Refere-se a cristãos, sobretudo evangélicos, que vivenciam sua fé fora das instituições tradicionais e de suas hierarquias (identificados pelo IBGE como "evangélicos sem vínculo institucional"). Sobre o tema, consultar a obra de Silvia Regina Alves Fernandes. *Mudança de religião no Brasil: desvendando sentidos e motivações* e Idauo Campos. *Desigrejados: teoria, história e contradições do niilismo eclesial*.

Tabela 8: Informação Participantes segunda roda.

Nome	Idade	Raça/Cor	Gênero	Orientação Sexual	Religião
Hermes	24	Branco	Homem Cis	Gay	Sem informação
Menmosine	29	Negra	Mulher Cis	Heterossexual	Sem informação
Hera	22	Branca	Mulher Cis	Heterossexual	Sem religião
Medusa	22	Branca	Mulher Cis	Heterossexual	Católica
Calipso	-	Branca	Mulher Cis	Heterossexual	Sem resposta

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A composição das rodas de conversa revelam a pluralidade das/dos sujeitas/os envolvidas/os, o que enriqueceu as discussões ao trazer diferentes experiências de vida, de gênero, raça/etnia, sexualidade e religiosidade. Tal diversidade contribuiu para a emergência de olhares múltiplos sobre as ausências percebidas na formação acadêmica, possibilitando uma análise mais abrangente e crítica das lacunas, bem como das percepções das/dos participantes sobre gênero e sexualidade.

O quadro, abaixo, pretende organizar algumas das perguntas e questionamentos que foram feitos durante as conversas objetivando estimular o debate. Vale salientar que o fato de tratarmos as interações como “conversas” e não como “entrevistas” fundamenta-se no referencial teórico usado que compreende a conversa como uma metodologia que rompe com a rigidez dos instrumentos tradicionais de coleta de dados. Se a entrevista muitas vezes se apresenta com um roteiro prescritivo de perguntas e respostas, a conversa aposta no imprevisível e numa relação horizontal entre

sujeitas/os. Nesse sentido, o percurso das rodas de conversa, as falas foram atravessadas por diversos fluxos que ultrapassaram as provocações iniciais. Assim, as interações aconteceram de formas distintas entre os grupos e podem ser entendidas não como uma falha, mas sim como reflexo das especificidades das pessoas participantes nas rodas.

Quadro 1: Eixos e conversas.

Eixo temático	Questões apresentadas
Importância na formação docente.	Gênero e sexualidade são importantes na formação? O que vocês pensam sobre?
Vivências pessoais, profissionais e formativas.	Como gênero e sexualidade atravessou a vida delas e deles: na atuação profissional (para aquelas/aqueles que são ou têm experiência docente), na vida pessoal e na vida acadêmica
Compreensão conceitual	Que significados elas/eles atribuem a gênero, sexualidade, identidade e demais questões que emergem a partir deles?
Formação docente e disciplinas	O que gostariam que as disciplinas abordassem? Quais as principais dúvidas? Que disciplinas acadêmicas gostariam de ter em sua grade?

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Estes eixos, no entanto, não devem ser tomados como direcionadores rígidos, mas como parte do dispositivo cartográfico que permitiu acompanhar os movimentos do campo, as aproximações, os desvios e as questões que ganharam centralidade nas rodas de conversa. Não são categorias fechadas, mas caminhos que permitiram cartografar as vivências das/dos estudantes a partir de vivências pessoais, experiências com e como discentes e docentes e demandas formativas. Após esta apresentação das/dos sujeitos e sujeitas, tratarei dos movimentos da experiência de habitar o território.

4.2 Quem tem boca vai até Caxias: o que dizem os estudantes de licenciatura em pedagogia?

Nesta subseção, analiso o que significa habitar a FEBF enquanto território formativo, compreendendo o cotidiano universitário como dispositivo produtor de sentidos, subjetividades e posicionamentos políticos.

Internamente, a FEBF, em suas áreas de convivência e em seus murais. Eles operam como superfície de inscrição discursiva, tornando visíveis determinadas pautas. Temos clareza de que os murais não são exclusivamente alimentados por estudantes de Pedagogia, mas é importante perceber o espaço físico e o que se manifesta nele através de cartazes como uma pista importante sobre o que acontece na faculdade. Afinal, entender os modos como determinados temas se manifestam ou não, também pode fornecer pistas sobre a universidade.

Nesse sentido, registros fotográficos também fazem parte dessa pesquisa, para retratar aquilo que não necessariamente se manifesta verbalmente.

Figura 14: Mural 1



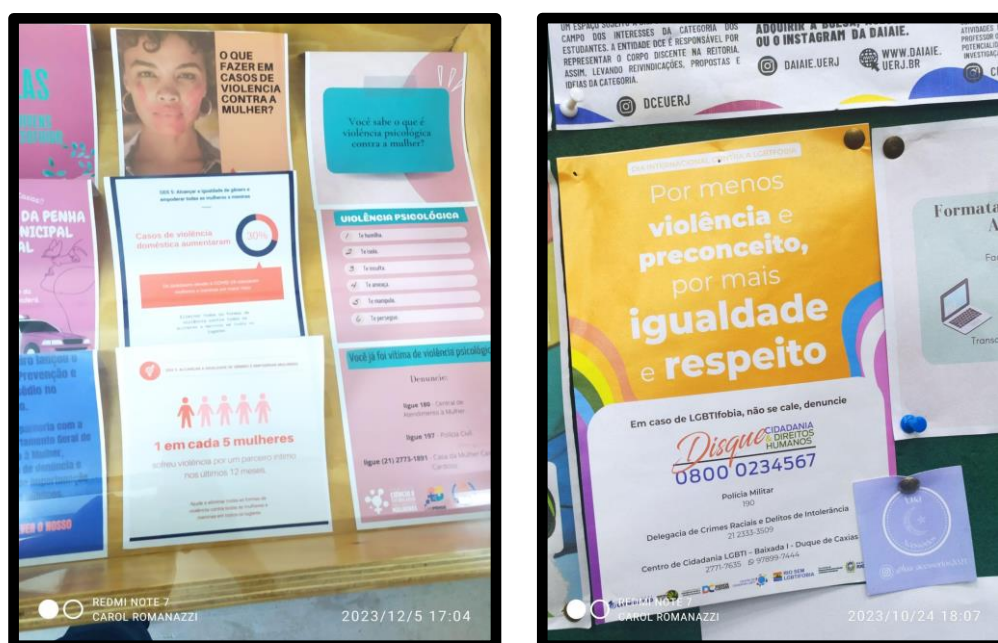
Fonte: acervo pessoal.

Figura 15: Mural 2.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 16: Mural 3.



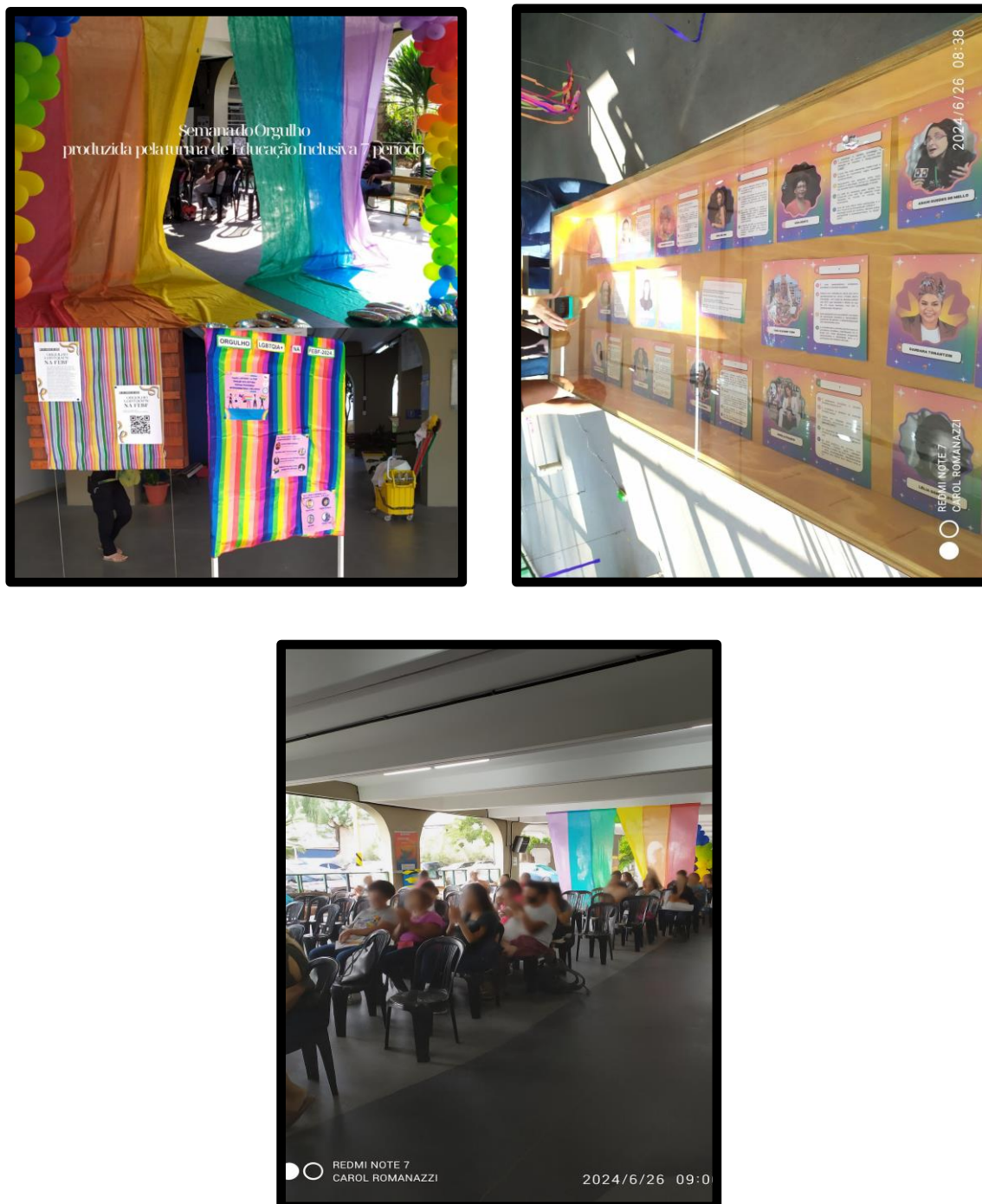
Fonte: acervo pessoal.

Nos murais, principalmente o do primeiro andar, existem diversos cartazes conforme pode ser observado pelas fotos informações que tratam de temas sociais como a violência doméstica, racismo e informações sobre a violência contra a mulher.

A presença da Semana do Orgulho LGBTQIA + no calendário acadêmico pode ser compreendida como um dispositivo de visibilidade. Ao inscrever a temática no

espaço institucional, a FEBF desloca gênero e sexualidade do campo do privado ou do excepcional, e o inscreve como matéria legítima da formação docente. O evento não apenas informa, mas produz enunciações, convoca posicionamentos e reconfigura o que pode ou não ser dito no espaço universitário.

Figura 17: Semana do Orgulho LGBT.

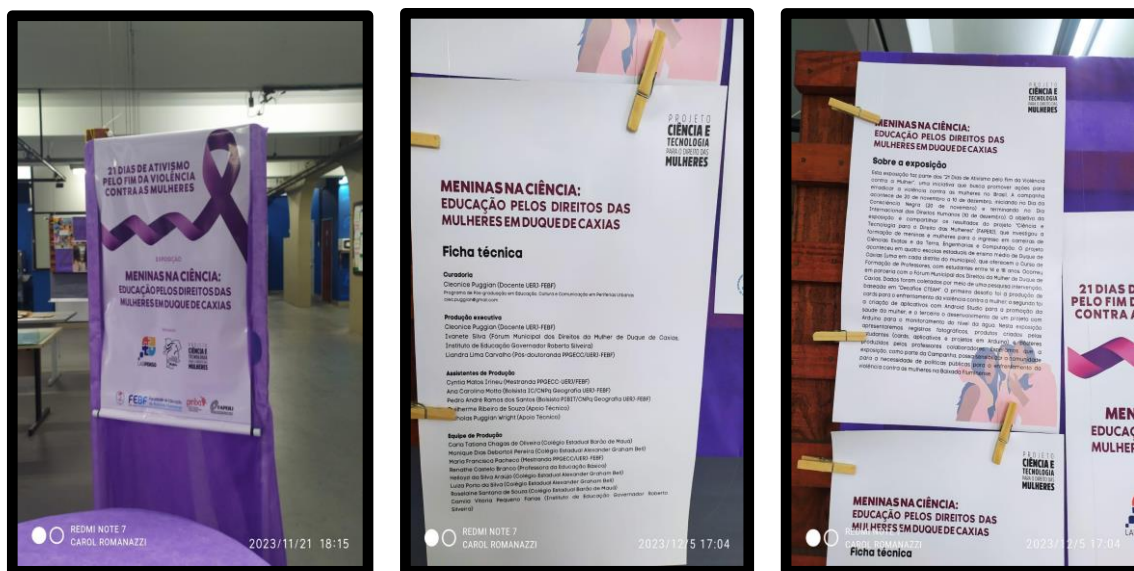


Fonte: arquivo pessoal.

Proposta pelo Prof. Dr. Ivan Amaro, a atividade integra o calendário da Semana do Orgulho LGBTQIA+ e pode ser compreendida como prática pedagógica que produz deslocamentos no interior da licenciatura. Ao tornar públicas narrativas e experiências historicamente marginalizadas, a ação tensiona a heteronormatividade e reinscreve gênero e sexualidade como dimensões constitutivas e não periféricas da formação docente. Trata-se de uma intervenção que amplia o campo do dizível e do pensável na universidade.

Outra iniciativa observada no período que estive na FEBF foi a exposição *“Meninas na Ciência: educação pelos direitos das mulheres em Duque de Caxias”*, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Educação, Natureza e Sociedade (LabPENSo) da UERJ-FEBF. Mais do que divulgar trajetórias femininas na área científica, a exposição opera como intervenção simbólica na histórica exclusão das mulheres dos campos do conhecimento legitimado. Ao inscrever no espaço universitário narrativas de mulheres cientistas, a ação tensiona a naturalização da ciência como território masculino e reinscreve a presença feminina como produtora de saber.

Figura 18: Meninas na ciência.

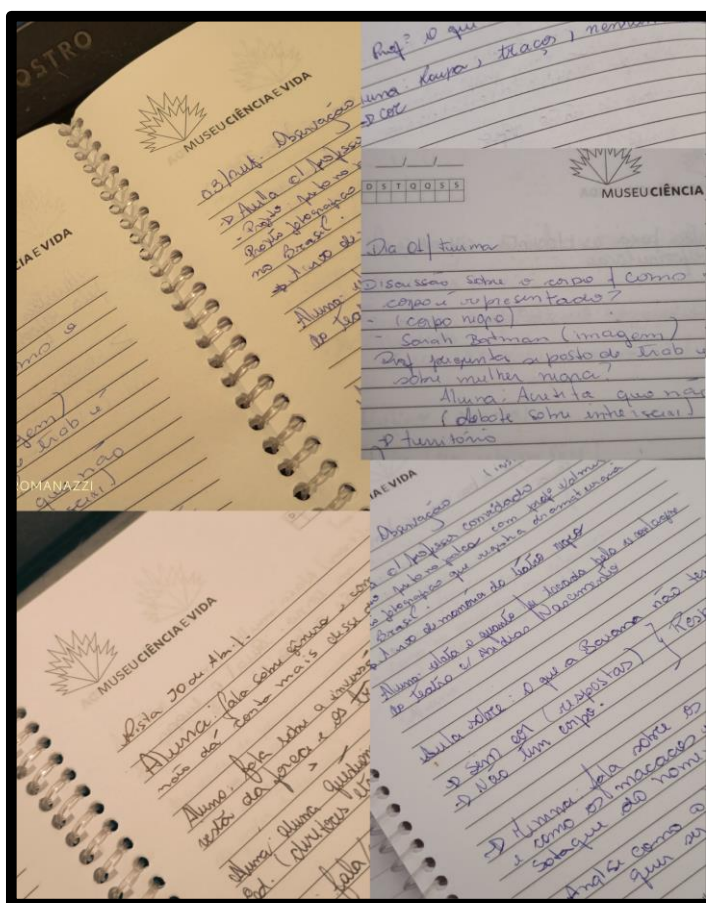


Fonte: Arquivo pessoal.

Tais iniciativas contribuem para compor o cenário formativo no qual as/os estudantes constroem suas percepções sobre gênero, conhecimento e docência. Para acompanhar tais movimentos, foi mobilizado um caderno de campo como dispositivo cartográfico de registro e análise.

Durante as visitas à FEBF, o caderno funcionou como instrumento de aprofundamento do cotidiano institucional, permitindo registrar acontecimentos, falas, documentos, pistas e inquietações que emergiram nas aulas e nos espaços de convivência. Mais do que anotação descritiva, o caderno operou como espaço de tematização, no qual foram anotados questionamentos, eventos, referências e movimentos que compõem a vida pulsante da instituição.

Figura 19: Dispositivo cartográfico.



Fonte: arquivo pessoal.

O primeiro contato mais sistemático com as/os estudantes aconteceu no segundo semestre de 2023, na disciplina “Educação, Diferenças e Alteridade”, ministrada pela Prof^a Dr^a Janaína Damasceno. Apresentei-me à turma e expliquei as motivações que me levavam à FEBF e acompanhei as aulas como observadora e participante.

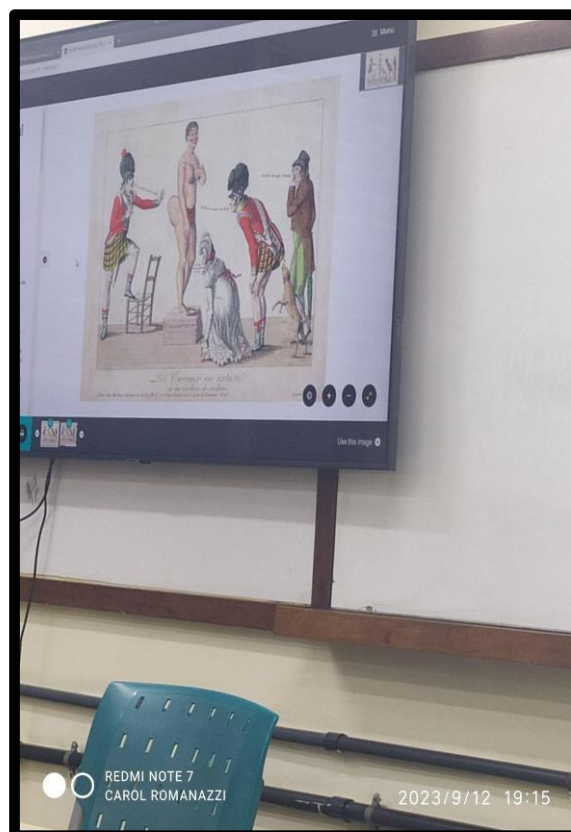
A aula, que já contava com um planejamento prévio feito pela docente, seguia com o cronograma, textos e atividades que não estão diretamente ligados à minha pesquisa de forma direta, mas atravessavam principalmente por abordar gênero. Desse

modo, a participação na aula foi um modo de observar e também de me aproximar dos/das estudantes para estabelecer diálogo e fortalecer vínculos para a participação na pesquisa, bem como iniciar uma escuta sobre a percepção das/dos estudantes sobre gênero e outras questões que surgiam nas aulas.

Diante da impossibilidade e também da não pertinência de relatar todos os encontros, selecionei algumas aulas que se mostraram diretamente atravessadas pelos debates que dialogam com as temáticas do texto. São experiências que não funcionam como uma exemplificação isolada, mas como observação do modo como gênero, raça e sexualidade entram e/ou são evitados na formação docente.

Algumas aulas foram potencialmente marcantes, pois as conversas e intervenções das estudantes apresentavam aspectos relevantes de questões que permeiam, principalmente, o debate interseccional entre os marcadores sociais de raça e de gênero.

Figura 20: Educação Diferenças e Alteridades - Imagem de Sarah Baartman.



Fonte: acervo pessoal.

Nesta aula, em que a imagem acima foi exibida, a proposta era analisar criticamente o que as/os estudantes podiam observar e pensar sobre a condição da mulher negra, fazendo analogias entre o passado e o presente. Elas/eles foram convidadas/os a refletir sobre os possíveis significados de seu conteúdo, bem como o processo de desumanização da mulher negra, dialogando com as ideias do racismo e o modo como os personagens que compõem a imagem se debruçam sobre aquele corpo exposto.

Diversos comentários surgiram, e alguns deslocaram o debate para além da figura feminina, alcançando, também, a condição do homem negro na sociedade, dialogando com a ideia de interseccionalidade proposta por Kimberlé Crenshaw (1989).

Entre as intervenções feitas, uma atravessou a conversa de modo mais contundente quando uma estudante afirmou que: “*o corpo da mulher negra é descartável e desumanizado*”. Essa fala é importante para reconhecer que a estudante compreende não só o recorte interseccional da violência, mas também caracteriza o modo como o corpo da mulher negra é lido como entretenimento como aponta Patrícia Hill Collins na obra *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (2019).

É importante observar esses marcadores sociais das diferenças que operaram e ainda operam como se as diferenças e desigualdades fossem naturais e não historicamente produzidas e reproduzidas, pois são perpassadas por relações de poder, questões históricas e discursivas. A intervenção da estudante deslocou o debate do plano abstrato para o corpo concreto que é racializado, sexualizado e historicamente produzido como objeto. Nesse sentido, não se trata apenas de reconhecer uma injustiça, mas de perceber como determinadas/os sujeitas/os são tornados mais vulneráveis, expostos e menos reconhecidos como humanos.

A desumanização e objetificação era constantemente pautada como um elemento importante para entender a condição dessas pessoas na sociedade. O olhar de Sara, retratada nua na foto, também foi uma importante pauta. Durante a aula a professora levantou o seguinte questionamento: *Para quem ela está olhando?* Imediatamente uma estudante afirmou que Sarah olhava para nós, sugerindo que, de alguma maneira, os movimentos do passado se repetem hoje. Essa intervenção desloca a violência do tempo histórico distante para o presente. É possível perceber que não se trata apenas de falar sobre Sarah, mas de refletir nos modos como, ainda hoje, vemos, narramos e educamos os corpos racializados e generificados. Essa interpretação apresentada pela

estudante dialoga com o que Patricia Hill Collins aponta sobre produção de corpos negros como hipervisíveis, desumanizados e disponíveis à violência simbólica.

Posteriormente, na aula 17/10, na qual a cantora Carmem Miranda era apresentada, a Prof^a Janaína provocou a turma com a seguinte pergunta: “*o que a baiana tem?*”. Imediatamente, surgem questões que dizem respeito ao que ela não tinha.

Uma estudante afirmou que “*a baiana não tem cor*”. Na ocasião, a cor foi colocada como um elemento importante, pois a baiana era representada por uma mulher branca e a estudante demonstrou um entendimento de que Carmem Miranda não era uma boa personagem para ocupar o lugar simbólico da baiana. Ao ser interpretada por uma mulher branca, a figura da baiana se desloca de sua origem histórica e cultural, invisibilizando as mulheres negras que constroem simbolicamente a imagem da baiana. É importante perceber que a estudante questionou não apenas a estética, mas também uma implicação política de embranquecimento de determinadas culturas e povos. A leitura construída pela estudante em torno da imagem de Carmen Miranda permite compreendê-la conforme sugere Stuart Hall (1997). A figura da “baiana”, amplamente difundida na cultura popular brasileira, emerge como uma imagem racialmente neutra, na qual a negritude é esvaziada e reorganizada de modo a se tornar invisível. Tal operação não elimina a raça da cena, mas a reinscreve sob a lógica da exotização e da folclorização, produzindo uma identidade nacional palatável que apaga os marcadores raciais que a constituem. No contexto da sala de aula, essa leitura tensiona a naturalização da imagem e explicita como certos corpos podem circular amplamente desde que desprovidos de sua dimensão racial e histórica.

As problematizações em torno dos adereços e da religiosidade, também levantados em sala, evidenciam que o apagamento racial presente na figura de Carmen Miranda não se restringe à cor da pele, mas opera também pela despossessão simbólica de elementos culturais negros. À luz das contribuições de Sueli Carneiro (2008; 2005), observa-se que signos historicamente vinculados às populações negras e às religiões de matriz africana são deslocados de seus contextos de produção e reinscritos como adornos neutros, destituídos de densidade política, histórica e significados. Ao serem incorporados por um corpo branco, esses elementos passam a circular sem tensionar as hierarquias raciais que os constituem, produzindo uma imagem culturalmente aceitável e desracializada. O incômodo manifestado pela estudante revela, portanto, a percepção de que não se trata apenas de representação estética, mas de um

mecanismo que separa cultura e sujeitas/os históricas/os, permitindo a apropriação de símbolos enquanto os corpos negros que lhes dão sentido permanecem marginalizados.

Gradativamente, outras questões apontaram uma preocupação com o modo como sujeitos/sujeitas são descaracterizados. Outras falas ampliaram o debate sobre desumanização e representação como quando uma estudante afirmou que “*os desenhos imitam o sotaque do homem negro*”, apontando para os modos como a linguagem também opera como elemento de inferiorização.

A fala da estudante que apontou para a imitação do sotaque do homem negro e para o desejo de embranquecimento revela que a violência simbólica não incide apenas sobre os corpos femininos, mas atravessa também a produção das masculinidades negras. Aqui é possível retomar ao que Sueli Carneiro conceitua como “dispositivo de racialidade”. É possível compreender que esses corpos são historicamente situados em um lugar de inferiorização que desumaniza, ridiculariza e limita as possibilidades de reconhecimento social. A masculinidade negra, nesse contexto, é produzida sob o olhar da falta de prestígio, de humanidade plena e de legitimidade, o que implica no desejo de “ser branco”. Tal desejo aparece não como escolha individual, mas como efeito de um sistema que associa humanidade, valor e pertencimento ao eu hegemônico. As intervenções das estudantes demonstraram, assim, que raça e gênero operam de forma articulada, produzindo subjetividades atravessadas por hierarquias que atingem homens e mulheres de maneira distinta, mas igualmente violenta.

Ainda durante a aula outra estudante complementa a fala dizendo que “*o homem negro quer ser branco*”. Essas intervenções indicam como o racismo não atua apenas de fora para dentro, mas também atravessa as/os sujeitas/os produzindo desejos, identificações e expectativas. Essas falas revelam que a violência simbólica não se limita ao corpo feminino, mas também incide sobre os corpos masculinos negros, produzindo desejos de ocupar lugares diferentes no mundo.

Pensar no modo como Carmen Miranda representou a baiana permite perceber como gênero, raça e cultura se articulam na produção de imagens que educam o olhar. Não se trata apenas de discutir uma artista, mas de compreender como a formação docente pode reproduzir ou tensionar representações que naturalizam o apagamento, a caricatura e a hierarquização dos corpos de diversos grupos que compõem a sociedade. Ao problematizar quem pode ocupar certos lugares simbólicos para muitas pessoas, as/os estudantes não apenas criticam uma imagem do passado, mas interrogam de forma crítica-reflexiva o presente da escola e da universidade.

Aqui é válido salientar os momentos em que se pauta a desumanização do corpo das pessoas negras, se tece um diálogo com o que a filósofa Sueli Carneiro apresenta em sua obra *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* que se atribui um não lugar quando apresenta um eu hegemônico que produz um arsenal de interdições e perpetua a hierarquia racial. Essas hierarquias produzem e reproduzem a indigência de alguns corpos para um lugar de desumanização, exclusão e extermínio. A indigência e a desumanização se refletem nas práticas de política de morte, mas também no campo do conhecimento e hipersexualização, sobretudo quando pensamos nos corpos periféricos.

As aulas seguiram com diversos questionamentos importantes que envolviam principalmente gênero e raça. Essa relação se estabelece principalmente pelos questionamentos feitos quando se pensa na figura feminina e se atribui a ela fragilidade. A ideia da mulher frágil foi problematizada por uma estudante que afirmou que as “mulheres negras não são vistas como frágeis, pois são superexploradas”. Essa afirmação só reafirma o quão elas têm consciência da violência que os corpos negros são submetidos. Por ela, também é possível entender que existe recorte entre as mulheres negras e brancas. Ao apontar para a superexploração o que se revela é a importância de pensar os modos como as violências atravessam os corpos. Ao longo da história essa reflexão já atravessou a fala de uma mulher quando Sojourner Truth questiona, através de sua história e de sua vida e suas dores, e o quanto essa passou pelo silenciamento: *Eu não sou uma mulher?*

No semestre seguinte, acompanhei as aulas da turma de Educação e Inclusão, que era coordenada pelo Prof. Dr. Ivan Amaro, no turno da manhã. Na primeira aula, participei de uma dinâmica de grupo em que foi feito um círculo no chão dentro da sala. Na dinâmica, quando alguma das ideias proferidas se referiam a uma experiência já vivida, as alunas deviam entrar no círculo desenhado no chão da sala. As demais, que não tivessem essa experiência, ficavam fora.

Participei da atividade, entrando no círculo com a seguinte intervenção: “eu já sofri violência de gênero”. As estudantes ficaram paradas fora da roda e apenas uma entrou junto comigo, afirmando que já havia sofrido este tipo de violência. O professor imediatamente perguntou se elas nunca haviam sofrido *nenhum tipo de violência*, e uma delas disse que nunca havia sofrido violência física. Após o deslocamento do sentido da violência, as/os estudantes passaram a reconhecer outras experiências: constrangimentos, silenciamentos, chantagens, humilhações, imposições e

desigualdades nas relações. Gradativamente, todas foram entrando, uma a uma, no círculo. A dinâmica produziu um movimento importante para a reflexão e aquilo que inicialmente era entendido como exceção passou a ser reconhecido como parte da vida social e das relações de gênero, de forma recorrente.

Figura 21: Atividade em sala.



Fonte: arquivo pessoal.

A dinâmica realizada em sala evidenciou um aspecto central da formação inicial: a compreensão restrita de violência, inicialmente associada apenas à agressão física. Esse entendimento dialoga com o que Myriam Abramovay (2006) aponta ao analisar como a violência, nos contextos educacionais, costuma ser reconhecida apenas em suas formas mais explícitas, enquanto as práticas cotidianas de silenciamento, constrangimento, humilhação e desigualdade permanecem naturalizadas. O deslocamento promovido pela atividade permitiu que essas experiências fossem reconhecidas como formas recorrentes de violência de gênero, deslocando as estudantes de uma posição de distanciamento para uma posição de implicação. Reconhecer-se como alguém que já sofreu violência é também reconhecer que a escola

e a universidade não são espaços neutros, mas atravessados por relações de poder que podem tanto reproduzir quanto tensionar desigualdades de gênero.

As aulas eram marcadas, principalmente, pelas questões que envolviam mulheres, pois a maioria da turma era composta por elas. Questionamentos como a divisão de tarefas domésticas por gênero, relação familiar e diferença de obrigações com os cuidados com a casa perpassavam a aula constantemente.

Outro momento significativo de uma das aulas centrou-se na fala de uma estudante que afirmava que vivia na “*casa das sete mulheres*”. Ela não apenas descreveu a composição familiar (mãe, pai, ela e quatro irmãs), mas também produziu uma leitura generificada do espaço doméstico. Ainda que exista a presença de um pai, a casa é nomeada a partir do feminino, o que sugeriu que são as mulheres que sustentam o cotidiano por meio de práticas de cuidado, organização da vida e manutenção da casa. O que se faz latente nessa nomeação é a centralidade do trabalho feminino, muitas vezes naturalizado e tornado invisível.

A leitura generificada do espaço doméstico apresentada pela estudante permite dialogar com as reflexões de Heleieth Saffioti (2004) acerca da divisão sexual do trabalho. Para a autora, o trabalho doméstico e de cuidado, historicamente atribuído às mulheres, é fundamental para a reprodução da vida social, mas permanece desvalorizado e invisibilizado por ser considerado uma extensão “natural” do feminino. Ao nomear sua casa como “*casa das sete mulheres*”, a estudante evidencia que, mesmo na presença masculina, são as mulheres que sustentam o cotidiano por meio de práticas de cuidado, organização e manutenção da vida. Esse relato mostra como o gênero opera na produção de hierarquias simbólicas que naturalizam a responsabilização feminina pelo trabalho doméstico, retirando-o do campo do trabalho reconhecido e legitimado socialmente. A fala apresentada dialoga diretamente com as reflexões de Jane Felipe e Jéssica Moraes (2019) acerca das violências de gênero estruturais e a chamada “oitava jornada de trabalho”. Ao apontarem a disparidade entre meninas e meninos na responsabilização pelas tarefas domésticas, as autoras escancaram como os *scripts* de gênero são precocemente lançados nos corpos femininos. Essa oitava jornada, constituída por uma exaustiva carga mental, estética e de cuidado, ajuda a compreender as condições materiais e subjetivas nas quais essas mulheres carregam ao longo da vida. Logo, problematizar essa divisão desigual do trabalho é também problematizar os processos de subjetivação que esgotam as mulheres e limitam as potencialidades de sua formação acadêmica e profissional

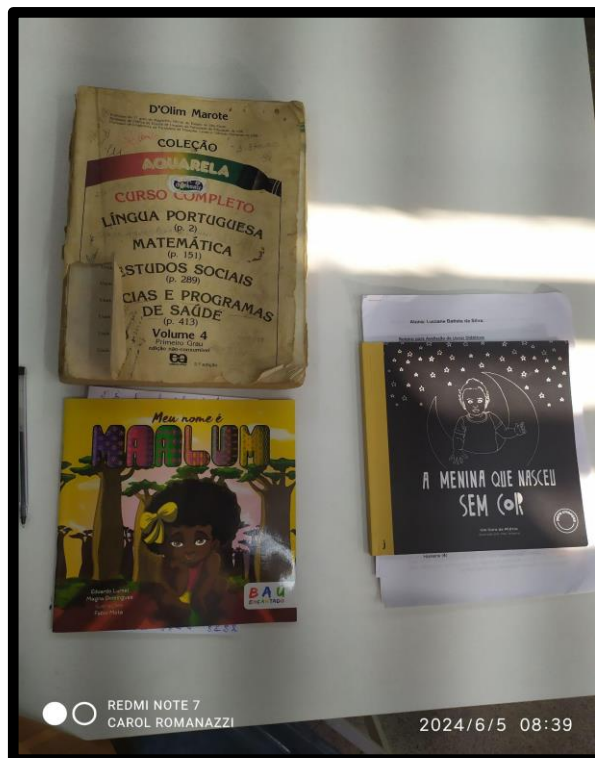
O cuidado, nesse sentido, não é apenas uma disposição afetiva, mas um trabalho socialmente produzido, historicamente atribuído às mulheres. Ao dizer “*casa das sete mulheres*”, a estudante revelou que o funcionamento da sua casa estava organizado a partir dessas práticas femininas, mesmo quando elas não são nomeadas como tais.

Essa experiência doméstica atravessa também a formação docente. A docência, especialmente nos anos iniciais, é marcada por uma forte feminização e por uma expectativa de que professoras “naturalmente” cuidem, acolham, compreendam e se responsabilizem pelas/os sujeitas/os dentro da escola. Assim como na casa, o cuidado na escola tende a ser visto menos como trabalho e mais como vocação, o que contribui para sua desvalorização pedagógica do magistério nos anos iniciais.

A fala da estudante permite perceber que o gênero se inscreve na formação antes mesmo da universidade, pois ele é aprendido no modo de habitar a casa, de dividir tarefas, de reconhecer quem mantém o funcionamento da casa cotidianamente. Ao chegar à licenciatura, essas experiências não desaparecem, ao contrário, acompanham as/os estudantes na forma como compreendem a escola, o papel docente e as relações pedagógicas. O cuidado, vivido como prática feminina invisibilizada, passa a operar também como expectativa sobre o que é ser professora/or. Essa intervenção é de suma importância para que possamos perceber como a leitura do cuidado como tarefa inerente a determinados corpos pode também atravessar a profissão.

Nas idas a FEBF e acompanhando aulas e atividades pude observar o engajamento das/dos estudantes no que concerne a uma proposta de educação inclusiva em diversos aspectos. Algumas estudantes, por exemplo, levaram livros infantis para a aula da disciplina de Educação e Inclusão.

Figura 22: Disciplina de Educação e Inclusão. Indicações de Literatura Infantil articulada às questões de gênero.



Fonte: Acervo pessoal

A partir de algumas provocações e ideias, algumas estudantes trouxeram livros que tornam possível desenvolver um cenário para que temas como o racismo atravessem as aulas por meio da literatura infantil. É importante salientar também que as referências literárias em questão têm como objetivo estimular, ainda nas etapas iniciais da educação, que as crianças acessem nos materiais usados referências que possam promover reflexão sobre seus corpos. Afinal, como bem salienta Ivanil Magalhães da Silva et. al (2025, p. 8)

A maioria das obras literárias conhecidas como clássicos de literatura infantil e infantojuvenil tendem a induzir à compreensão do belo para tudo o que é branco, claro e cheio de luz. São obras que negam a humanização dos afro-brasileiros.

Deslocar a ideia de beleza pautada sobre um único referencial é um elemento importante para as/os sujeitas/os, pois ajuda a desconstruir padrões irreais e compreender a pluralidade de corpos existentes. A escolha das/os estudantes de obras literárias que tensionam padrões estéticos racializados não pode ser lida apenas como uma estratégia pedagógica pontual, mas como uma intervenção crítica na formação docente. Ao deslocar o referencial de beleza centrado na branquitude, essas práticas evidenciam como raça e gênero operam de forma articulada na produção de

desigualdades desde a infância. Conforme aponta Saffioti (2004), as relações de dominação não se sustentam apenas pela exploração material, mas também por dispositivos simbólicos que naturalizam hierarquias e produzem sujeitos a partir de lugares subalternizados. No caso das crianças negras, a negação da beleza, da centralidade e da humanidade nos materiais pedagógicos atua como forma de violência simbólica que atravessa o processo educativo. Assim, ao introduzir outras narrativas e imagens, as/os estudantes não apenas ampliam repertórios estéticos, mas tensionam um currículo implícito que historicamente associa o feminino e o negro a posições de menor valor social.

Até aqui, as experiências vividas nas aulas e os registros no caderno de campo mostram como gênero, raça e sexualidade atravessam a formação de modo cotidiano, por meio de falas, imagens, dinâmicas e materiais pedagógicos. No entanto, essas experiências estavam restritas às turmas acompanhadas presencialmente. Para ampliar a escuta, diálogo e alcançar estudantes de outros períodos e trajetórias, optei também pela utilização de um formulário encaminhado por e-mail, como modo de mapear percepções, interesses e silêncios em torno de gênero e sexualidade na graduação em Pedagogia.

Vale salientar que o formulário não substitui as experiências vividas no campo, mas as complementa. Ele permite observar regularidades, consensos e tensões que atravessam a formação inicial e que, mais adiante, serão aprofundadas nas rodas de conversa. Assim, antes de entrar nas falas dos grupos durante as rodas de conversa, apresento alguns dados que ajudam a situar quem são as/os estudantes e como percebem a presença de gênero e sexualidade em sua formação.

4.3 Perfil discente e percepções sobre gênero e sexualidade

Antes de apresentar as falas produzidas nas rodas de conversa, esta subseção tem como objetivo situar o campo a partir dos dados do formulário enviado, compreendidos não como estatísticas isoladas, mas como indícios cartográficos que ajudam a mapear o território formativo da graduação em Pedagogia. Os dados aqui apresentados permitiram identificar regularidades, silêncios e tensões que atravessam gênero e sexualidade na formação inicial, antecipando questões que ganham densidade nas análises das conversas. Trata-se, portanto, de um movimento de aproximação com o campo, no qual os números não encerram sentidos, mas produzem pistas para

compreender como raça, gênero e sexualidade se articulam no cotidiano da formação docente.

Antes de iniciar a apresentação dos dados dos formulários, preciso evocar a potência do território da Baixada. O preenchimento dos dados e as identidades das pessoas participantes apresentam um corpo discente majoritariamente negro, já inserido no mercado de trabalho e atravessado fortemente por essas questões em seu cotidiano. Nesse sentido, não são meras estatísticas, são o reflexo de uma 'periferia potência' que tensiona a universidade pública a responder às questões de gênero e raça de forma urgente, e não apenas como uma obrigação curricular.

O formulário foi acessado e preenchido por 36 estudantes da graduação em Pedagogia. Desses, 26 preencheram de modo efetivo, e 10 não responderam a absolutamente nenhuma questão proposta. Assim, as análises apresentadas neste subcapítulo consideram as respostas dos 26 participantes.

O silêncio evidenciado no gráfico sobre sua identidade de gênero é, em si, um dado cartográfico. Na cartografia, o que não é dito é tão importante quanto o que é dito. Essa ausência de resposta pode indicar o desconforto ou a própria dificuldade de nomeação em um ambiente que, como veremos nas falas, ainda opera sob uma lógica cisheteronormativa. O não preenchimento pode indicar também limitações pelo caráter sensível dos temas de gênero e sexualidade, que frequentemente produzem silêncios, receios de exposição ou inseguranças no contexto formativo.

A maioria das/dos estudantes pautou com muita frequência questões que perpassam gênero e raça. A preocupação com a questão racial, de alguma maneira, é esperada, já que 42,9% se declaram como negra/negro e 35,7% como parda/o. Esse percentual não é somente um dado, mas um elemento que ajuda a compreender por que as discussões sobre gênero e sexualidade aparecem atravessadas pela questão racial. A presença significativa de estudantes racializados tensiona a formação docente, pois desloca o debate de um plano apenas teórico-conceitual para experiências concretas de discriminação. Isso ajuda a entender por que, tanto nas aulas quanto nas rodas de conversa, raça e gênero emergiram constantemente.

No que concerne à orientação sexual, 61,5% das/dos participantes se declaram heterossexuais, 23,1% bissexuais, 7,7% lésbicas e 7,7% gays. Esse dado é importante, pois pode gerar reflexos nos modos como elas/eles não só compreendem gênero e sexualidade, mas também se interessam por eles. A diversidade de orientações sexuais entre as/os participantes revela que gênero e sexualidade não aparecem apenas como

conteúdos acadêmicos, mas como elementos vividos da própria formação. A predominância de estudantes heterossexuais também pode ajudar a compreender por que, em alguns momentos, surgem inseguranças e medos na abordagem do tema, afinal nem todas/os partem das mesmas experiências de dissidência ou enfrentamento das normas, e isso pode causar desconforto para debater gênero e sexualidade.

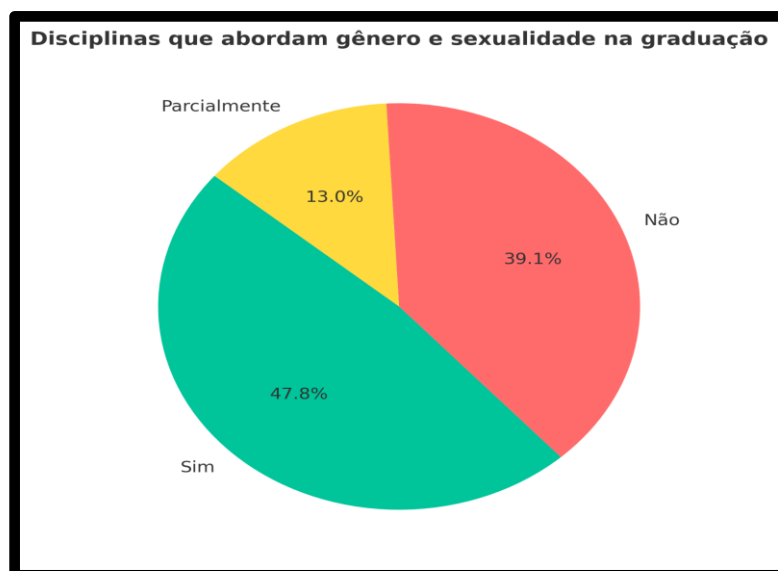
A identidade de gênero da maioria das pessoas participantes é cisgênera 72%, havendo 24% de não respostas e 4,0% que se identificaram como transgênero. A presença ainda que pequena de estudantes trans tensiona o modelo de uma educação cisgênera, pois convoca a universidade e a formação docente a pensarem a escola para além de um padrão único de corpo, gênero e sexualidade.

O grande percentual de não resposta sobre a identidade de gênero pode indicar não apenas esquecimento ou não observação da questão, mas também o caráter sensível da questão no contexto da formação. Não nomear-se pode estar relacionado ao receio de exposição, inseguranças, medo do preconceito ou à dificuldade de encontrar categorias que deem conta de situar a própria experiência. Nesse sentido, não dizer também informa algo e revela que gênero ainda é atravessado por normas, medos e negociações.

Esses elementos dialogam com o que emerge nas rodas de conversa, quando as/os estudantes apontam tanto o desejo de acolher as diferenças quanto o medo da retaliação e da falta de respaldo institucional.

Pelo formulário também foram feitas algumas perguntas mais específicas acerca do gênero e sexualidade na graduação. Sobre ter disciplinas que abordam gênero e sexualidade, elas/eles afirmam que:

Gráfico 1: Presença de Gênero e Sexualidade nas Disciplinas.



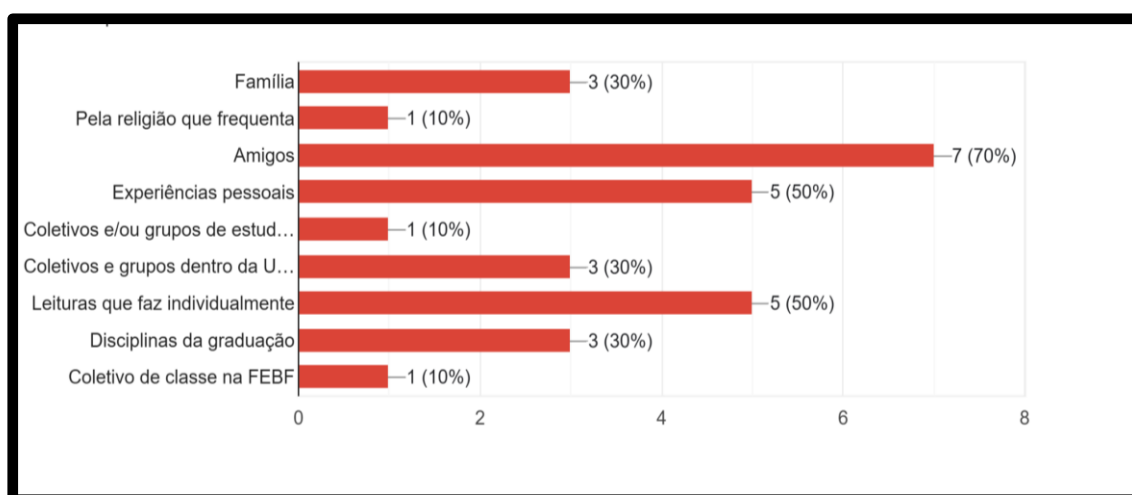
Fonte: Elaborado pela autora, 2005

Esse resultado é importante porque mostra que, embora gênero e sexualidade atravessem muitas falas e inquietações das/os licenciandas/os, eles ainda não se apresentam como parte consolidada da formação, segundo as/os estudantes. Assim, gênero e sexualidade aparecem mais como atravessamentos do que como eixo da formação inicial. Isso ajuda a compreender por que, mais adiante, nas rodas de conversa, surgem sentimentos de insegurança, medo e falta de respaldo para lidar com essas questões no cotidiano da escola.

Pelo preenchimento do formulário, é possível também identificar alguns consensos sobre a necessidade de abordar gênero e sexualidade na formação docente. Todas as pessoas que responderam acreditam que os conceitos supracitados são importantes e devem fazer parte do cotidiano escolar na educação básica, assim como da formação de professoras/es. O consenso em torno da importância de gênero e sexualidade na formação docente revela uma tensão fulcral para esta pesquisa. É possível entender que o silêncio pode acontecer não por rejeitar gênero e sexualidade, mas talvez seja importante pensar na fragilidade dos espaços institucionais que sustentem sua abordagem.

No que concerne aos meios que usam para obter informações sobre gênero e sexualidade, apenas dez pessoas responderam essa pergunta. Aqui é importante salientar que as/os estudantes podiam marcar mais de uma opção e também cabia responder a questão discursivamente, mas não houve respostas.

Gráfico 2: Fontes de informação sobre gênero e sexualidade.

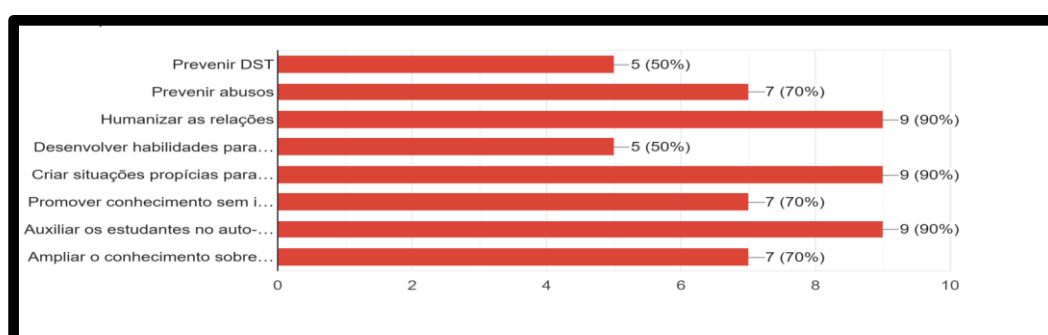


Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Algumas conversas e respostas corroboram com o que Jimena Furlani (2008) apresenta como abordagens para a contemporaneidade do ponto de vista da educação, bem como no curso de licenciatura, pois são demandas que se fazem cada vez mais presentes.

As justificativas para a resposta a essa questão vem sempre acompanhadas de promoção do conhecimento e respeito à diversidade. Apontam também para a prevenção de abusos, ampliar conhecimento sobre gênero e sexualidade e auxiliar na autonomia das/dos estudantes. O formulário apontou para o seguinte:

Gráfico 3: Motivos para estudar gênero e sexualidade.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

As/os estudantes também foram questionadas/os sobre por que consideram importante abordar gênero e sexualidade na formação. Como era possível marcar mais de uma alternativa, as respostas revelam não apenas escolhas individuais, mas sentidos sociais. Esses dados indicam que gênero e sexualidade são compreendidos não apenas pelo viés da biologia, mas também como dimensões que atravessam a forma como as

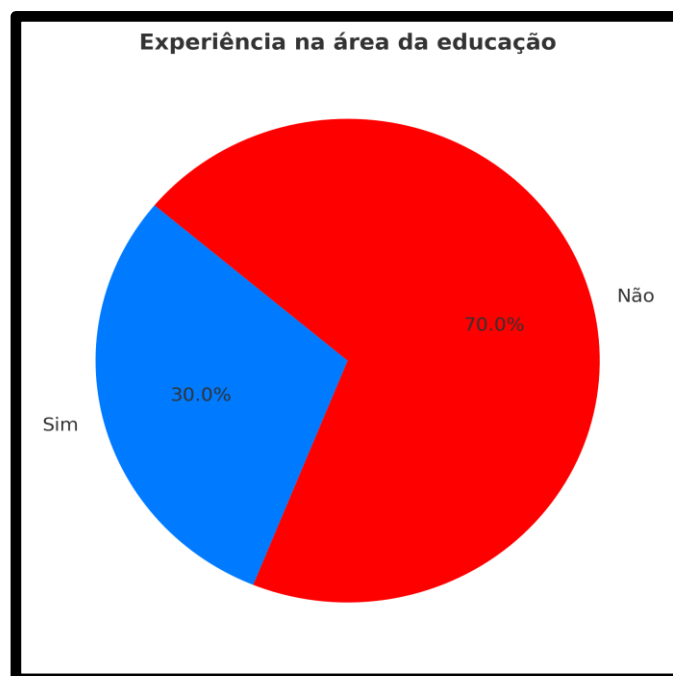
sujeitas/os se relacionam consigo, com a/o outra/o e com a escola. Ao enfatizarem a humanização, as/os licenciandas/os deslocam o debate de um registro meramente informativo para um campo ético e político, no qual educar implica reconhecer a/o outra/o.

A opção “*prevenir abusos*” evidencia uma preocupação com a proteção e o cuidado no espaço escolar que mais adiante volta às conversas. Essa escolha revela que gênero e sexualidade aparecem articulados à responsabilidade docente e escolar frente a situações de violência e silenciamento e antecipam problemas que atravessam o cotidiano da educação. A “prevenção das ISTS”, também marcada por estudantes, embora menos frequente, aponta para a permanência de uma leitura mais biomédica da sexualidade, ainda muito presente nos discursos escolares. Vale ressaltar que esta também apareceu nas conversas.

O conjunto das respostas revela que, para as/os estudantes, abordar gênero e sexualidade não se reduz à transmissão de informações, mas envolve formar para o reconhecimento, para o cuidado e para a construção de relações mais humanizadas na sociedade.

As/os estudantes também foram perguntados se atuavam (como docentes) na educação básica. Esse questionamento foi elaborado a partir de observações nas aulas onde algumas/alguns relataram experiências em espaços escolares. Vale ressaltar aqui a pertinência dessa questão, pois posteriormente nas rodas de conversa foram apontadas experiências muito significativas que atravessam gênero e sexualidade na escola.

Gráfico 4: Experiência docente.



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que a maioria não tenha experiência como docente regente na educação básica, as/os estudantes alegam que já atuaram de alguma forma na educação, seja como estagiário, monitor e cuidadora/or. A maioria, 59,1%, já tem ou teve alguma vivência na educação básica, até os estudantes de períodos iniciais. O fato de mais da metade das/os estudantes já possuir alguma experiência na educação básica ajuda a compreender por que as falas não aparecem respaldadas somente no campo teórico. As preocupações com gênero e sexualidade já se articulam com situações concretas vividas em estágios, monitorias e trabalhos escolares, antecipando dilemas que reaparecem com força nas rodas de conversa, como o medo de retaliação, a insegurança e a falta de respaldo institucional.

Assim, tanto as experiências vividas em sala quanto os dados do formulário revelam que gênero e sexualidade não aparecem como temas externos à formação, mas como questões que atravessam corpos, histórias, medos, desejos e expectativas das/os licenciandas/os. As aulas mostram engajamento, sensibilidade e capacidade crítica das/dos licenciandas/os em perceber como gênero e sexualidade são presentes implícita e explicitamente nas práticas cotidianas e os efeitos que produzem. O formulário evidencia consensos sobre a importância do tema, mas também lacunas institucionais, silêncios e inseguranças quanto a como abordar gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

O que se revela, até aqui, é uma formação marcada por tensões: de um lado, o desejo de humanizar relações, proteger estudantes, reconhecer diferenças e enfrentar violências; de outro, o receio da exposição, da retaliação, da falta de respaldo teórico e político. Essa tensão atravessa tanto as experiências vividas na universidade quanto as expectativas em relação à escola básica.

Partindo desse cenário, as rodas de conversa ganham centralidade nesta pesquisa. A subseção a seguir se debruça sobre às vozes das/os estudantes para compreender como elas/eles narram, negociam e tensionam gênero e sexualidade em sua própria formação e naquilo que projetam para a atuação docente.

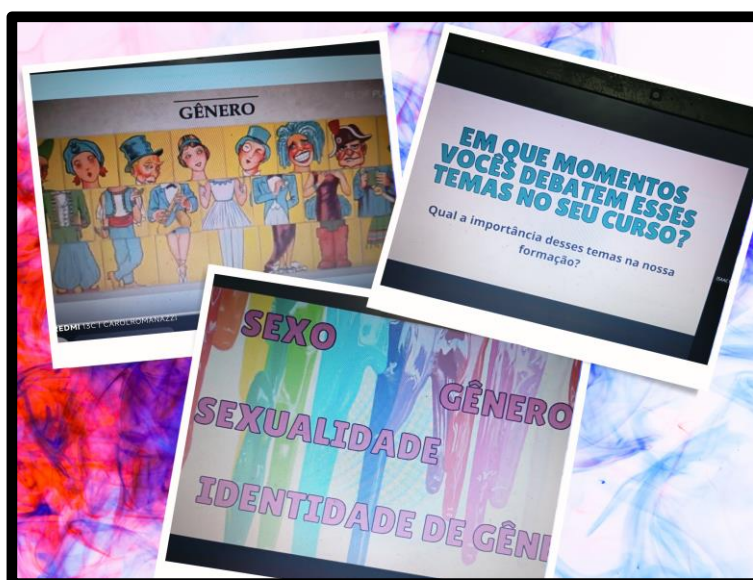
4.4 Entre falas e silêncios: aprendizados sobre gênero e sexualidade nas conversas com as/os estudantes

As rodas de conversa assumem, neste momento da pesquisa, um lugar privilegiado de escuta e análise, pois é nelas que gênero e sexualidade emergem não apenas como temas discursivos, mas como experiências atravessadas por medos, silenciamentos, negociações e disputas de sentido.

Diferentemente dos dados obtidos por meio dos formulários, que oferecem uma visão mais panorâmica sobre o perfil e as percepções das/os estudantes, as conversas possibilitam acompanhar os modos como essas questões são elaboradas no fluxo das falas, revelando tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que permanece tensionado ou silenciado no contexto da formação docente.

As análises que seguem organizam-se a partir dos eixos temáticos que emergiram das próprias conversas, buscando compreender como as/os estudantes narram, enfrentam e negociam gênero e sexualidade em sua formação e nas projeções que constroem sobre a prática pedagógica.

Figura 23: Roda de Conversa Remota.



Fonte: acervo pessoal.

4.4.1 – A importância de gênero e sexualidade na formação docente

As primeiras falas das/os estudantes concentraram-se na afirmação da importância de gênero e sexualidade na formação docente. Esse consenso inicial não aparece como simples concordância protocolar, mas como indício de que gênero e sexualidade já são reconhecidos como constitutivos da prática pedagógica e das experiências escolares. Ao justificarem sua relevância, as/os estudantes articulam gênero e sexualidade à humanização das relações interpessoais, à garantia de direitos humanos e à necessidade de enfrentar desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Carolina: Quando penso em gênero e sexualidade eu não consigo me desvincular de algo que justifique a importância, pelo menos para mim, de pensar essas questões na formação docente para apresentá-las na escola. O que pensam sobre isso?

(silêncio inicial)

Atena: É importante os alunos da educação básica ficarem mais atualizados sobre esse assunto, já que é um tabu na nossa sociedade.

Cassandra: Bom...Considerando que temos uma diversidade de pessoas dentro da escola, é importante falar de temas que estão na sociedade para que alguns se sintam pertencidos e outros aprendam a ser mais tolerantes.

Circe: Sim! Temos que aprender a lidar com todas essas questões não só em nossa vida, mas também em sala de aula.

(Conversa remota de 17/06/2024)

A dimensão polifônica das conversas revela que as/os estudantes de pedagogia reconhecem que a educação deve ter um papel importante no que concerne aos processos formativos, por reconhecerem os impactos do silenciamento em múltiplos aspectos da vida humana, principalmente na abordagem sobre gênero e sexualidade que são tabus e também questões sensíveis para algumas pessoas. A conversa trouxe importantes apontamentos acerca de como compreendem essas abordagens.

Atena, por exemplo, além de apontar que são um tabus na sociedade, afirma que *“o tema deve ser abordado já na educação básica com intuito de conscientizar os educandos ao respeito”* e **Cassandra** complementa apontando para a perspectiva inclusiva ao afirmar que: *“Bom... Considerando que temos uma diversidade de pessoas dentro da escola, é importante falar de temas que estão na sociedade para que alguns se sintam pertencidos e outros aprendam a ser mais tolerantes.”* Pode-se também perceber, principalmente pela fala de **Atena**, que as questões tabus devem ter espaço na escola, pois ela não é lugar de reprodução de violências, mas sim de entender a importância do respeito.

A fala de **Circe** demonstra uma preocupação que vai além do espaço escolar, pois esta afirma que é preciso *“lidar com essas questões em nossa vida”*. Essa reflexão dialoga com Freire, Haddad e Ribeiro (2007, p. 15) que salientam que “não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas”. Ao apontar uma preocupação com o que **Circe** nomeia como *“nossas vidas”*, parece interessante perceber pela fala da estudante que compreender melhor os significados de gênero e sexualidade, faz parte também de um processo de formação da/do educadora/or. Afinal, problematizar e desconstruir o que foi naturalizado ao longo da vida também é parte do processo formativo de uma/um docente, sobretudo se estes envolvem gênero e sexualidade (Ferrari e Castro, 2013). A estudante trás uma reflexão potente acerca do modo como educadoras/es também precisam de um letramento sobre gênero e sexualidade para que não reproduzam preconceitos.

O estudante **Telêmaco** amplia o debate quando insere uma provocação sobre qual o papel da escola.

Telêmaco: A escola de educação básica precisa, corajosamente, ser espaço de diálogo. Dessa forma, tratar de temas como antirracismo, luta anticapacitista, pautas feministas e LGBTIAPN+ são fundamentais para incluir pessoas e democratizar de verdade nossa escola. Não tratar de “política” na escola já é político. O silêncio é uma estratégia bastante eficaz para a manutenção do status quo.

Andrômaca: Importante o conhecimento, desmistificando as dúvidas orientando quanto ao debate sobre o gênero e as classificações.

Ulysses: Despertar o respeito, como conhecer a dor do outro.

A fala do estudante dialoga com algumas/alguns teóricas/os da educação e levanta um debate muito politizado acerca do papel da escola, inclusão e as estratégias de dominação que garantem a manutenção do *status quo*. Ao afirmar que *“a escola precisa corajosamente ser espaço de diálogo”* é notório que existe a necessidade de disputar sentidos para uma construção democrática de educação. Quando ele levanta temas como antirracismo, luta anticapacitista, pautas feministas e LGBTIAPN + são também uma posição política, o estudante se aproxima de referenciais críticos da educação e apresenta uma visão muito ampliada sobre o tema. Ao referenciar esses grupos percebe-se que para o estudante posicionar-se politicamente pelas minorias sociais se faz patente na educação.

Telêmaco ainda dialoga com Freire (1996) ao apontar que *“não tratar de política na escola já é político”*, pois a educação nunca é neutra. Afinal, ou é instrumento de libertação, ou de reprodução do opressor. O silenciamento de determinadas pautas, como salienta **Telêmaco**, funciona como estratégia de manutenção do status quo. Ao incluir na sua fala as questões que deveriam estar na escola, o estudante remete a lógica interseccional presentes nas contribuições teóricas de Crenshaw (1989), propondo que o diálogo com as diferentes opressões tenha sempre um olhar atento e cuidadoso. **Telêmaco** contribui com sua fala para um debate crítico sobre a função política da escola ao destacar a necessidade de coragem. O enfrentamento é uma forma de resistência aos tabus que atravessam a escola e precisam fazer parte da formação docente para que esse enfrentamento seja efetivado.

A visibilidade que esses temas têm socialmente também se justifica, segundo a fala de **Andrômaca**, pois é *“importante o conhecimento, desmistificando as dúvidas orientando quanto ao debate sobre o gênero e as classificações”*. A necessidade de desmistificar as *“verdades”* reafirmadas ao longo do tempo sobre gênero e sexualidade dialoga com a ideia do significado deles na educação como um elemento desmistificador e não como uma doutrinação, que é algo recorrente no senso comum. A conversa reafirma a importância da presença do gênero e sexualidade na educação, onde se salienta que não se trata de uma tentativa de doutrinar ideologicamente sujeitas/os para uma orientação sexual ou identidade, mas sim, orientar a convivência na diversidade com o intuito de promover respeito.

As falas que reafirmam a necessidade de conscientizar perpassam o que Silva; Soares (2024) apresentam sobre gênero e sexualidade, sobretudo quando pensamos nos modos como mulheres e homens, cada vez mais, vivem feminilidades e masculinidades, a partir de múltiplas possibilidades diferentes das hegemônicas.

Pensar na importância das abordagens que envolvem gênero e sexualidade nos processos formativos, relacionando a dignidade humana, reforça que a pedagogia do armário não deve ter mais espaço. **Telêmaco** dialoga com Junqueira (2013, p.486) quando aponta o “armário” como um processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual e faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público.

Segundo Jimena Furlani (2011, p. 24)

abordagem dos direitos humanos que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e as suas identidades excluídas. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana.

Promover respeito, equidade e qualidade de vida se relaciona também com o relato de combate à violência na escola. Esses momentos das conversas são importantes para compreender como o Pânico Moral, que muitos autoras/autores nos alertam, são inquietações das/dos estudantes.

A família também é pautada nas conversas sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, vale ressaltar a importância que as/os estudantes de pedagogia tenham consciência de que existe um espaço para as famílias na escola. Entretanto, nenhuma família se coloca acima dos direitos das crianças de outras famílias ao acesso à informação.

Ulysses, ao afirmar que é preciso “*despertar o respeito*”, dialoga mais uma vez com a ideia de reconhecimento do outro como sujeito dotado de direitos. Ao apontar para o “*reconhecimento da dor do outro*”, surge um importante conceito filosófico que remete à alteridade. As *práxis* pedagógicas que se orientam pelas múltiplas formas de ser e estar no mundo são de suma importância, sobretudo para as/os estudantes que vivem um cenário de exclusão. Aqui vale destacar que o respeito e o reconhecimento não devem ser compreendidos como uma questão somente no âmbito da moral, mas também como uma prática de transformar relações políticas e a luta por garantia de

direitos igualmente políticos. Esse movimento de despertar o respeito pode ser compreendido pela filósofa Judith Butler (2015), pois é preciso entender que a escola deve ser espaço de legitimação de todas as vidas, pois algumas ainda são vidas precárias e menos dignas de luto.

Na mesma conversa, **Menelau** aponta para um aspecto muito importante quando salienta que gênero e sexualidade devem ser trabalhados na escola, destacando o tempo cronológico que as/os sujeitas/os permanecem nela.

Menelau: Sim, primeiro que passamos os anos iniciais das nossas vidas até a formação de adulto fazendo parte da escola. Durante esse período, é necessário abordagem sobre gênero e sexualidade, até mesmo para retirarmos certos preconceitos presentes nesses espaços para que a passagem da escola não seja traumática

(Conversa remota de 17/06/2024)

Aqui surge uma discussão muito ampla, principalmente pelo aspecto temporal apontado por **Menelau** ao mencionar que *“passamos boa parte da nossa vida na escola num período que inicia na infância e vai até a vida adulta.”* Ou seja, uma parte significativa dos processos formativos e da construção das/dos sujeitos acontece na escola. Desse modo, é necessário pensar: quais impactos podem surgir a partir do silenciamento do gênero e da sexualidade? Não será também a escola aquela que pode desestabilizar as certezas sociais que são reafirmadas sem problematizar aquilo que se defende?

4.4.2 Entre o direito e o medo: disputas morais, institucionais e pedagógicas

As conversas trouxeram uma grande preocupação com os direitos humanos e igualdade. Inquietações e reflexões como gravidez, IST e conhecer o corpo foram pautadas especificamente na roda feita presencialmente em 22/05/2025, na aula do Prof. João Ovídio da disciplina de Estágio Supervisionado II- Ensino Fundamental I e EJA.

O início da conversa apresenta o relato de uma participante sobre um trabalho realizado na graduação e, dele, se desdobrou, a questão da gravidez na adolescência, que se justifica pelo que a participante conseguiu levantar com seu trabalho.

Carolina: Eu fiz algumas conversas com algumas pessoas na FEBF e falei um pouco de mim para elas e o que me motiva a fazer essa pesquisa dentro desse

tema. Na minha formação, eu não tive acesso a esses debates e queria saber como isso é para vocês? Eu sou formada em Filosofia e no meu curso na época não falávamos disso como hoje. Essa turma aqui é de estágio, certo? Atravessou de alguma maneira o gênero e sexualidade na formação de vocês?

(silêncio inicial)

Carolina: Vixe, uma de cada vez. (risos)

(risos)

Mnemosine: Tá eu começo. Eu não lembro qual período que eu fiz aqui, que a professora de **(pausa para pensar, mas não lembrou o nome)** passou um trabalho. Eu tinha que fazer um trabalho, apresentar, fazer uma pesquisa com a faculdade inteira, e o meu grupo escolheu educação sexual. Uma das perguntas principais era se teve um ponto estudado sobre isso. A faculdade passou por todas as etapas do ensino, se em alguma dessas etapas teve a educação sexual e 100% disse que sim, teve. Outra pergunta era se gostaria de ter? Assim, por incrível que pareça, teve gente que disse: Eu não gostaria de ter educação sexual...**(risos)** Achavam que ia ter apelo sexual e iriam ensinar a ter relações e danças com apelo sexual. Focamos também, por conta dessa pesquisa na gravidez na adolescência.

(risos e muitas falas simultâneas)

Carolina: Engraçado é que essa é a primeira vez que alguém fala sobre isso durante uma conversa. Sério, gente. Parece que hoje adolescente não fica grávida.

(risos)

Mnemosine: Eu estou chocada. Tanto de criança que tem filha e perde a vida. Doze, treze anos, todo tipo de idade. **Porque tá errado.** Elas são crianças. Você sabe o que é esse rolê da Roleta Russa, né? Das meninas! A gente precisa falar, né. Querendo ou não é um assunto delicado e os pais não falam.

Calipso: Ihhh!! Se a gente for falar... ainda tem gente contra a gente, né? Vai falar que a gente tá doutrinando, né. A gente não pode falar nada. Ah, tá querendo doutrinar a criança, mas às vezes é coisa simples.

Mnemosine, ao afirmar que o assunto é complicado, apresenta a dimensão ético-social sobre a gravidez ao salientar que “*está errado*” e segue enfatizando a idade das meninas. A fala de **Mnemosine** apresenta uma importante reflexão sobre os impactos na realidade concreta da gravidez, pois associa debates teóricos à realidade de muitas adolescentes. Sua exposição remete ao que Gonçalves et al (2013) apontam em seu texto *Educação sexual no contexto educacional e escolar: impasses e desafios*. O texto sinaliza para o não lugar dessas conversas nas famílias e nas escolas, salientando a importância desses diálogos no que nomeia como educação sexual emancipatória. Segundo Gonçalves et al (2013, p. 251) “muitas famílias privam seus filhos da educação sexual emancipatória, pelo valor negativo atribuído à sexualidade”. Entende-se educação sexual emancipatória como aquela que proporciona bem estar para que as

pessoas entendam seus corpos e vivenciem suas sexualidades sem culpa ou medo numa perspectiva onde “haja comunicação clara em suas relações, de entender o seu corpo e do outro, [...] valorizando a vida e os direitos humanos” (idem, 2013, p. 252).

Calipso segue com o tema da gravidez, usando como exemplo sua sobrinha de 13 anos, as motivações e justificativas da necessidade de estabelecer um diálogo com a menina, sem deixar de mencionar a importância da escola como um lugar que participasse desse diálogo.

Calipso: Por exemplo, eu tenho uma sobrinha de 13 anos, eu vou ter que sentar com ela pra conversar, o que é sexo, que você pode engravidar, e se engravidar muitas vezes o peso que o filho fica com a mulher. Porque você com 13 anos, nenhum príncipe vai ficar com você, a não ser que você seja, né, enfim. Então, assim, eu acho que se a escola da minha sobrinha tivesse essa iniciativa de, olha, estão adolescentes, então a gente vai sentar e vamos conversar. Não só com as meninas, porque os meninos também. Entendeu? Então, assim, eu não teria que me expor. Não é que eu não quero me expor, mas, assim, era uma coisa que eu acho que eu, por ser professora, trabalho com crianças de segundo ano, então eles ainda estão na malícia, mas não estão na malícia ainda.

Na sequência, **Medusa**, sem sair do tema, amplia o debate e levanta questões que atravessam também conhecer o corpo, que muitas vezes é encarado como um “tabu” em algumas famílias.

Medusa: Eu lembro que quando a minha sobrinha ficou menstruada pela primeira vez. É horrível. Eu lembro quando a minha sobrinha ficou menstruada pela primeira vez, era um tabu. Tipo assim, o meu irmão não deixava falar e minha mãe queria explicar pra ela o que ela deveria fazer. Coisa simples, como usar um absorvente. E era assim um tabu. Não, mãe, não pode falar com ela. E assim, você começa nessa de que não pode falar e daqui a pouco o menino vai falar, ah, vamos ali. Aí vai fazer escondido, que é o que a maioria das meninas fazem. Faz mesmo, porque tem vontade. Sim, tem vontade. E adolescente você sabe como é. Eu fui adolescente. Aí vai chegar um menino e vai falar: bora?! E ela, sem noção, vai falar: bora! Então, assim, seria uma coisa que, claro, muito bem trabalhada dentro da escola. E pros dois, porque muita gente fala só das meninas. Mas os meninos também podem pegar doença, né?

Carolina: Você trouxe algo importante, que são os meninos, né? As pessoas falam mais das meninas quando o assunto é gravidez ou IST. A menstruação ainda é vista como uma questão absurda, mas é algo absolutamente natural, né?

A gravidez na adolescência, pautadas por **Medusa e Calipso**, e a responsabilização dos cuidados da criança que recai, em grande parte, sobre a mulher, é um elemento importante que dialoga diretamente com o que Cristiane da Silva Cabral e Elaine Reis Brandão abordam no artigo *Gravidez na adolescência, iniciação sexual, e gênero: perspectivas em disputa* (2020, p. 4). Elas afirmam que

Incluir adolescentes homens nas abordagens para a redução da gravidez permanece um desafio e não foi convocada a reflexão sobre masculinidade, virilidade, desigualdade e violência de gênero. O chamamento à “adolescência primeiro, gravidez depois” seguramente pode passar despercebido àqueles que não se sentem responsáveis pela gravidez/reprodução

É importante perceber pelas falas de **Medusa e Calipso**, no que concerne aos cuidados com a criança e à responsabilização feminina, também será perpassado por questões como a escolarização. Não é possível negligenciar esse aspecto, pois são reflexos na vida de muitas adolescentes.

Segundo a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o número de mães solo, aquelas que cuidam de seus filhos sem rede de apoio, aumentou cerca de 17,8% na última década. Ainda segundo a mesma instituição, isso se reflete também no mercado de trabalho e nos baixos salários. Nesse sentido, ao apresentar questões como a gravidez na adolescência como algo relevante, é patente entender que a ausência desses debates implica em impactos sociais de diversas naturezas. Além disso, ainda que esse debate não tenha atravessado as conversas é importante salientar que o número de casamentos²⁰ que envolvem meninas com homens adultos no Brasil é significativo.

As falas também são atravessadas por problematizações que envolvem, além da gravidez, os “tabus” que impossibilitam os diálogos e reconhecimento do corpo aconteçam a partir das famílias. As questões que envolvem o desenvolvimento natural do corpo, são pautadas na conversa quando **Medusa** apresentou a postura familiar diante da menstruação da sobrinha. O relato da estudante revelou a dimensão do problema no que diz respeito a negligenciar diálogos com crianças e adolescentes sobre aquilo que é natural ao corpo. Alguns desses tabus podem reverberar em buscas por respostas em fontes não confiáveis. A causa desse silenciamento familiar ainda acontece, pois segundo Gonçalves et al. (2013, p. 253) algumas famílias ainda são tomadas pela ideia de filhas/os assexuados.

um exemplo de que a falta de orientação e ausência de diálogo relativo à sexualidade no seio da família, tende a expor os adolescentes à prática do sexo inseguro e a gravidez precoce e indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, sentimentos de vergonha e culpa.

²⁰ No Brasil, segundo dados do IBGE, existe uma assimetria de idade e gênero no que concerne ao casamento, onde a maioria deles, a noiva era uma menina menor de 16 anos casando-se com um homem mais velho (na faixa dos 20 aos 29 anos).

Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/busca-avancada.html?contem=casamento+infantil>

A repressão sexual, sofrida por muitos responsáveis por crianças e adolescentes ao longo de suas vidas, também é um importante elemento para entender o medo, vergonha e mal estar diante dessas questões e isso colabora para que seja um tabu dentro das famílias (Gonçalves et al, 2013).

A importância de envolver os meninos nessas conversas também é lembrada, o que pode ser entendido como uma maior conscientização sobre as responsabilidades masculinas nos cuidados para evitar uma paternidade precoce e também, segundo **Medusa**, a prevenção das ISTs. Essa reflexão é fundamental, pois fica evidente que a estudante apresenta um cenário onde haja uma perspectiva reflexiva, responsável e formativa para todas/os.

Problematizar as questões que atravessam esses corpos perpassa o que Margareth Rago (2014) e Heleieth Saffioti (2013) apontam sobre como mulheres são ao longo do tempo designadas e ideologicamente induzidas a crença de que sua função é ser cuidadora. O cuidado e a responsabilidade com filhas/os ainda é atribuído às mulheres. Reafirmar a importância do envolvimento masculino nesses debates já na adolescência colabora para a formação de uma nova mentalidade sobre responsabilidades compartilhadas.

A doutrinação também aparece como uma pauta da conversa, mas essa não é nova e sim recorrente. Nos encontros com as/os estudantes, é fácil observar que em algum momento o medo de falar sobre gênero e sexualidade vem acompanhado da perseguição e da acusação de doutrinação. Isso fica evidente na fala de **Calipso** “*A gente vai falar alguma coisa está doutrinando, né?*”. Outro momento da conversa, potencialmente impactante, apresenta como o imaginário social ainda percebe a universidade pública como um espaço de doutrinação.

Hera: Rapidinho! deixa eu falar. Eu trabalho em colégio particular e para quem não sabe, colégio particular quem manda é a diretora. E ela é cristã. E eu dou aula para o jardim três, crianças. As crianças da educação infantil não são educadas para o masculino e feminino. Enfim.. Porque isso aí eu não tenho como fazer. Eu tenho muita vontade de falar isso. Então, você trabalha, precisa de dinheiro para sobreviver, né. Mas ela (diretora) chega e diz: você tem que trabalhar “a”, “ba”, “a cor”. Só isso! Porque você vem lá da UERJ, né? Olha, te falar! Gênio! Você vem da UERJ, né? E lá, todo mundo tem esse negócio de militante e tem que falar certo com todo mundo. Aí eu: Tem que falar certo com todo mundo? Nossa, é? Como assim? Aí ela, não... Você entendeu, né? Ah, eu... Entendi. **(revirando os olhos)** É, a minha cabeça tá aqui, ó. Você que não entendeu. **(risos)**

Hera fez apontamentos preocupantes e relevantes. O primeiro deles é a consequência das ideias de extrema-direita sobre as universidades públicas. Segundo Fiori e Fiori Arantes (2023), o avanço das ideias de extrema-direita, reforçadas pelo discurso bolsonarista, alimentou uma percepção distorcida acerca das universidades públicas brasileiras e ao que estas se propõem. Os autores ressaltam aquilo que está claramente presente na fala de **Hera** e o modo como a diretora da escola acredita ser a UERJ. Trata-se de um discurso que coloca não só a escola, mas também a universidade pública nesse lugar de produtora de uma teoria cultural cujo objetivo é impor à sociedade uma visão comunista e também de apoio às causas LGBT (Fiori, Fiori e Arantes, 2023). Vale salientar que o apoio aqui não deve ser entendido no sentido de humanização, mas sim como uma ideia distorcida na qual as universidades produzem e visam impor identidade de gênero e orientação sexual nas pessoas por meio de doutrinação.

A estudante também apresentou um novo aspecto no que concerne à diferença entre formação docente e trabalho/práxis docente, pois o cotidiano das escolas, principalmente da rede privada de ensino, quando é atravessado pelo viés religioso pode ser um cenário de cerceamento pedagógico. Aqui vale pensar nas lacunas e estratégias de enfrentamento que os cursos têm que desenvolver para instrumentalizar seus futuros professoras/es para enfrentar essas questões que atravessam a escola.

Ao rememorar e socializar essa experiência, **Hera** não apenas desconstrói a falácia da denominada 'ideologia de gênero', como também tensiona o estigma que reduz a universidade pública a um mero espaço de doutrinação ideológica. Torna-se imperativo problematizar a resistência da gestão escolar perante o que a diretora classifica pejorativamente como '*falar certo com todo mundo*'. O tratamento digno e respeitoso o '*falar certo*' longe de ser uma concessão, constitui o alicerce das interações humanas e deve ser a premissa ética do ambiente educativo. Contudo, a fala da diretora, marcada por um tom jocoso, revela um profundo desprezo pelo acúmulo teórico-crítico da universidade sobre gênero e sexualidade. Nesse contexto, práticas inclusivas são deslegitimadoras como 'exageros' ou demandas artificiais. O relato da estudante explicita, assim, o isolamento pedagógico de educadores que enfrentam oposição dentro de seus próprios pares, cujas perspectivas profissionais encontram-se colonizadas pela desinformação

A convergência de relatos em grupos distintos, guardando semelhanças com a experiência de **Hera**, aponta para a existência de padrões nas subjetividades docentes.

Essas recorrências sinalizam quais debates evocam maior insegurança no ambiente escolar e como as experiências de violência simbólica ou explícita moldam o fazer pedagógico. Tais evidências permitem mapear não apenas os silenciamentos impostos, mas também os desdobramentos práticos da polarização ideológica no cotidiano das instituições, revelando as táticas de sobrevivência e resistência adotadas pelas/os sujeitas/os.

Carolina: Eu vi que alguns de vocês têm alguma experiência com a docência, né? Como é hoje falar desses temas para vocês que têm essa vivência?

Ulysses: Eu tenho que tomar um cuidado danado para não falar na questão em si. Eu tenho que dar uma volta danada para falar. Porque, se eu falo só em usar camisinha, vão falar que a gente está incentivando. Mas eu falo mesmo assim. E política também, porque agora está difícil falar de política na sala, porque, se você tem uma posição que os pais não aceitam. Já me chamaram os pais já me falaram que eu não podia fazer a cabeça dos alunos. E por aí vai. E não tem nada a ver com fazer a cabeça, né? Isso ali tá dentro da perspectiva formativa, né? Tem essas questões também, né, que a gente entende, porque às vezes a gente pauta muito, nós, como professores e professoras, o que a gente fala, o que a gente não fala, mas... Será que a escola que a gente tá dá essa abertura pra gente? E eu ainda tenho alguma abertura, porque a escola é estadual, não tem muita, vamos dizer assim, regra.

Hécuba: Eu trabalho num colégio Católico e sinceramente, é muito complicado. Alguns dias atrás eu precisei recorrer a uma amiga porque foi uma situação muito pesada. Eram cinco crianças do quinto ano contra um menino do segundo ano (**faz uma pausa na fala**) esse menino ria, ele achavam que estavam brincando com ele. O pior é que eu trabalhei com aquela turma, eu conhecia aquela turma.

Telêmaco Eu estagiei logo no meu segundo período remunerado aqui em Caxias e eu estou estagiando de novo remunerado em Caxias. Então, já tenho alguma vivência aí de sala de aula, não como regente, porque eu não tenho formação para isso, mas como agente de apoio e inclusão, mediador de aprendizagem, foram dois cargos que eu ocupei. A escola, o primeiro segmento foi difícil por algumas questões que não tem nada a ver, bom, sempre tem, né? Mas elas não são muito diretamente ligadas à minha sexualidade, não. Elas foram muito associadas à corporalidade, que aí sim tem a ver com gênero, mas como é o nosso cabelo, qual é o nosso tom de pele, qual é o nosso peso. Essas coisas foram um problema na primeira parte da escola. Depois não. Segundo segmento, ensino médio, a escola sempre foi um lugar muito mais de boas. Eu conseguia achar grupos, né? Eu tinha grupos na escola. Isso ajudava.

Carolina: E os estudantes dessa escola que você trabalhou, eles têm uma relação tranquila?

Telêmaco: É, são crianças muito pequenas, né? Eles têm 4 anos de idade. Hoje, por exemplo, na hora da saída, uma criança de 4 anos agarrou a outra pra beijar. Então, eu não acho nada tranquilo. Eu acho que é um reflexo do mundo que a gente vive. É a mesma criança que agarra uma menina pra beijar, um menino que agarra uma menina pra beijar, também uma criança que não sabe receber carinho, que tudo resolve no tapa. Então, é estranho, né? É tudo na lógica da violência, da dominação, porque a criança é agredida, certamente. Não tô ofendendo ninguém, tô dizendo agredida enquanto sistema mesmo. A gente não olha pras crianças com esse cuidado que eu acredito que elas mereçam. Então tem lá suas questões mesmo. Tem a questão que às vezes a gente olha a criança num não lugar, né? Que a infância tem um não lugar. Sobre tudo na

nossa formação ocidental do olhar sobre a infância, né? Um não adulto. Não é um sujeito. Isso é um problemão. Isso é um problemão, né? Sobre tudo quando a gente pensa, por exemplo, uma hora como essas crianças, elas às vezes são lidas na escola que não... o corpo que tá sendo visto ali, se é um corpo dito masculino, ele tem que performar tudo que diz que é masculino.

(Conversa remota de 17/06/2024)

Hécuba trouxe uma situação preocupante no ambiente escolar que remete à violência entre crianças. O relato reforça o que Luciana Dadico (2023) alerta acerca da violência na escola. Trata-se de pensar como a violência de gênero, por exemplo, participa de múltiplas formas de violência no espaço escolar. A autora aponta também a importância de entender a estreita relação entre a violência social e a escolar com especial atenção às questões que envolvem gênero e a “violência interpessoal direta, presente na vida social de modo facilmente perceptível, penetra o cotidiano escolar, provocando grande impacto nas relações e na sua organização interna” (Silva, 2019 apud Dadico, 2023, p. 79).

Ulysses ampliou o debate com uma fala importante sobre gênero e sexualidade e temas que envolvem política, no sentido conceitual da palavra, e como são questionados na escola. Ao afirmar que “*não falar de política já é político*”, **Ulysses** deixa claro que entende que a omissão de determinadas pautas serve à manutenção do status quo que reverbera em práticas violentas e excludentes na sociedade.

Nas conversas, **Ulysses** apresenta um importante aspecto sobre a atuação na escola pública. Diferente de **Hera** que participou da conversa em um momento distinto na “*escola particular, quem manda é a diretora*”. A viabilidade de abordar gênero e sexualidades na educação é um ponto importante que deve ser observado, pois justifica também o silenciamento de educadoras/es. Ambas as experiências são reflexos de algumas questões que surgem sobre a formação das/dos estudantes e o que elas/eles acreditam que seja um debate necessário na FEBF como será apresentado adiante. Nesse sentido, vale pensar sobre o modo como o silenciamento acontece a partir do tipo de instituição a que a/o docente pertence.

O relato de experiência de **Telêmaco** na escola como estagiário foi significativo, principalmente quando ele rememora algo que aconteceu e que entende como a lógica da dominação e violência no momento em que a criança “*agarra a outra para beijar*”. **Telêmaco**, ao observar e partilhar essa experiência com o grupo, reforça a existência do que Heleieth I.B. Saffioti (2001, p. 115) afirma que “violência de gênero é o conceito

mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”. Esse relato é fundamental para entender a amplitude do significado da violência de gênero e os diversos corpos que são atravessados por ela.

Na fala de **Hécuba**, é notório um processo de violência que se dá motivado pelo que Heleieth Saffioti (2001) apresenta como desvio. Ao relatar a violência que presenciou entre as crianças, **Hécuba** não só problematiza a violência em si, mas também o modo como muitas vezes a/o outro recebe a prática violenta naturalmente. Analisar o episódio de violência e a naturalidade com que algumas/alguns sujeitas/os a recebem se faz fundamental, pois revela o modo como essas violações são corriqueiras no cotidiano daquela/daquele que a sofre. O incômodo que a situação trouxe para **Hécuba**, deixa claro que, nesse caso, como salienta Saffioti (2004) essas construções e relações de poder que atravessam a sociedade, não só produzem e reproduzem as violências, mas também silenciam as vítimas.

Ao longo da conversa, no que concerne à escola, **Menelau** contribuiu significativamente para pensar as relações de poder, a estrutura escolar e um possível isolamento docente quando a pauta é gênero e sexualidade. Além disso, ele também apresenta as motivações financeiras que podem levar algumas pessoas ao silêncio.

Menelau: Muitos de nós, quando é na FEBF, eu já sei de muitas pessoas. Precisam de estágio, vão para a escola particular para ter aquele dinheiro. E, é muito difícil você bater de frente com essas questões. E é difícil também, a gente já viu, é difícil você bater de frente com isso até na escola pública mesmo. Porque você vai encontrar não só **(pausa para pensar)**... Eu não quero colocar inimigos, mas uma opinião contrária dos pais, mas até mesmo no próprio espaço que seria ali a sala de professores. Você vai encontrar professores que não querem discutir isso, acham isso uma baboseira ou vão colocar outras questões ideológicas a partir deles, de valores preconceituosos, né?

Na escola eu acho que é ainda muito complicado. Já vi relatos de gente falando que é um pouco difícil tratar esses assuntos. E até mesmo sendo uma pessoa LTBTQIA, na escola, né? Por exemplo, na minha escola eu até queria levar uma palestra. Mas eu sei que lá... eu não sei como vão lidar com essa questão, entendeu? Porque eu sei que as pessoas lá são um pouco complicadas. E aí a gente novamente tem uma pessoa, alunos que gostariam de tratar (sobre gênero e sexualidade), que gostariam de falar sobre isso, mas que não podem porque não tem um apoio ali de professores, coordenadores, diretores, enfim, toda a equipe docente da escola não tem nenhuma base para poder tratar isso porque os alunos também ficam sem apoio. Então, é muito complicado”

(Conversa remota de 17/06/2024)

A fala apresenta camadas muito significativas. Uma delas é sobre as relações de poder, que aqui parece ser um aspecto importante que deve ser considerado, bem como o modo como esse se exercita e se manifesta, inibindo e constrangendo docentes cujo

objetivo é falar sobre gênero e sexualidade. Ao afirmar que “as pessoas são complicadas” e que “não quer gerar inimigos ou uma opinião contrária aos pais”, parece claro que existe um temor quanto a uma relação de poder existente que se exercita amparada no constrangimento, bem como a falta de amparo institucional que pode reverberar no silenciamento das/dos docentes.

Na fala do estudante, é notório um sentimento de angústia, principalmente pela ausência de apoio institucional das/dos colegas de trabalho. Nesse sentido, é importante pensar sobre o que algumas/alguns autoras/autores do campo têm apontado sobre o modo como a escola ainda reproduz e regula as identidades praticando o silenciamento e a exclusão. Esse silenciamento e exclusão não atravessa somente estudantes, mas também docentes que pretendem incluir gênero e sexualidade em suas práxis pedagógicas.

A fala de **Menelau** e também de **Hera** levam a pensar o lugar do poder nessas relações escolares e como ele regula aquilo que se pode e não se pode ser dito. **Menelau** trouxe também a vulnerabilidade socioeconômica que pode ser entendida como um elemento pragmático da resistência docente. Nesse sentido, o recorte de classe pode ser usado como uma estratégia de silenciamento.

Durante a conversa, **Telêmaco e Atena**, também relataram suas experiências na escola, que pode contribuir para pensar a formação docente hoje e os possíveis caminhos que ela pode traçar.

Telêmaco: Eu sou de uma geração que começou a conversar sobre isso muito forte nas redes sociais, né, então os primeiros contatos com o feminismo foram nas jornadas de junho de 2013, então a gente vê aquela coisa do sem partido, que aí cresce a MBL, cresce um monte de maluquice, mas também cresceu uma primavera feminista no Brasil, que se discutiu um monte de outras coisas legais, e os grupos de Facebook eram esses espaços, né? Isso tem muita a ver com idade e tals. A geração muda muito isso. Na minha geração de adolescente o grupo já era de LGBTs. Então ninguém mexia com a gente, porque a gente não éramos um só na escola. (risos) Tinha muita gente. E todo mundo era muito autoconfiante... tinha cabelo colorido, gostava de tal estilo musical, usava roupa assim/assado (risos). Não dava para você questionar um de nós porque aí já era um grupo grande. Você ia pagar mais de idiota que a gente. Então isso muda muito o cenário. Eu tenho uma prima trans que não tem nenhum problema na escola. Inimaginável há um tempo atrás, né. Mas, mas é uma realidade agora”

Carolina: Essa união também é uma força de preservação. Antigamente, mas nem tanto (risos), se só suspeitasse que você era gay ou lésbica já se revelava um péssimo cenário. Apelido e deboche era quase certo da pessoa ter que aturar.

Atena: No ensino médio eu via alguns filmes e séries sobre isso, mas nada muito explicativo. Meu irmão mais velho conversa muito comigo sobre isso e eu tentarei ser essa pessoa para o meu irmão mais novo.

(Conversa remota de 17/06/2024)

Ambas as pessoas em suas falas apresentam aspectos importantes sobre gênero e sexualidade. O primeiro deles é sobre como as discussões que envolvem gênero e sexualidade estão presentes fora da escola e como podem ser acessadas em outros espaços. Ao rememorar a *“primavera feminista”*, **Telêmaco** aponta redes sociais como o *Facebook* como um lugar de aprendizado para falar de gênero e sexualidade. Esse recorte geracional que apresenta como fonte de informação de estudantes as redes sociais, são importantes para esta pesquisa, pois acende um alerta para o que as redes vêm produzindo sobre o tema. Sabe-se que elas podem ser fontes de informação, mas também fonte de desinformação. Instrumentalizar as/os estudantes para identificar nas redes sociais a validade e a fonte das informações também é algo que deve atravessar os processos formativos.

Torna-se necessário ressaltar que existem também espaços de resistência às opressões e que estes são mencionados durante as conversas. **Telêmaco e Atena** apresentam modos de resistência numa rede de poder que, no caso, segundo **Telêmaco**, assegura uma tranquilidade da comunidade LGBTQIA+ na escola. Ao destacar a importância da coletividade como forma de resistência das/dos adolescentes LGBT, reafirma que, quando organizados em grupos, eles garantem proteção mútua e autoestima, invertendo a lógica de isolamento. Esse relato pode evidenciar como a socialização das gerações atuais pode reconfigurar relações de poder no espaço escolar, reduzindo situações de violência, preconceito, exclusão e isolamento. É importante frisar também que cabe também à escola e ao Estado proteger essas pessoas das violências com uma prática pedagógica inclusiva, pois a autodefesa não é garantia de direitos.

As falas acima podem auxiliar a pensar os modos como elas/eles também se recusam a dar respostas “satisfatórias” às tentativas de enquadramento de seus corpos dentro de um suposto padrão de “normalidade” quando evocam o modo como usam seus cabelos, conversam, reivindicam suas sexualidades, etc.

Vale dedicar atenção também que **Telêmaco** já inicia sua fala com um elemento muito importante que justifica essa tranquilidade: o recorte geracional que, ainda que não explicado pelo mesmo viés, atravessa também a fala de **Atena**.

Durante a conversa, é possível perceber que as gerações mais novas têm acesso a questões que envolvem gênero e sexualidade desde muito cedo, pois atualmente existem mais materiais nas plataformas digitais que falam sobre gênero e sexualidade.

Essas conversas e os modos como as pessoas se reúnem no espaço escolar e reivindicam suas existências constituem um aspecto central para pensar os momentos em que a resistência se produz. Ainda assim, não é possível ignorar que as marcas que distinguem meninas e meninos permanecem como elementos presentes nos processos de escolarização.

Atena, por exemplo, apresenta uma nova questão e possibilidade para falar sobre gênero e sexualidade. Ainda que afirme que *“não era algo tão explicativo”*, e que também não seja o foco desta pesquisa abordar de maneira aprofundada o tema a partir das mídias e do audiovisual, **Atena** ao mencionar que *“assistiu filmes sobre”*, reforça o que Rosália Duarte (2002), Rodrigues e Farias (2018), Perissé (2009) apresentam sobre o poder das intervenções e experiência estética e com a arte na construção de novas subjetividades.

Em outros momentos, algumas/alguns estudantes que participaram da conversa identificam em personagens de novelas ou filmes questões que envolvem gênero e sexualidade. Desse modo, pode-se perceber, conforme salienta Perissé (2009, p. 90) que “a experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção”. A experiência com as audiovisualidades e seu caráter multifacetado pode ser um importante lugar de desestabilizar e provocar debates sobre o caráter político e pedagógico dessas obras. Nesse sentido, as audiovisualidades podem ser aquelas que “borram fronteiras entre gêneros, classes, épocas, estilos, uso de materiais e formas, como desnaturalizam e denunciam a instância dominante” (Heffner, 2015, p. 53).

Menelau numa perspectiva diferente e com uma questão muito importante compartilha uma vivência escolar com muita criticidade.

Menelau: Passei pela escola pública e particular, sempre me perguntei o motivo de não poder fazer balé igual as meninas, porque não gostava do jiu-jitsu ou futebol. Eu gostava de outros esportes como dança ou vôlei. A dança nunca foi algo que meninos podiam ter acesso. Esses são um dos questionamentos partindo das atividades extracurriculares presentes no cotidiano das crianças que nunca entendi muito. Até porque se formos pensar, não seria legal o incentivo da menina em fazer artes marciais, além de dar o poder de escolha, você também vai estar preparando aquela garota para se proteger em uma **sociedade que é violenta com mulheres**. Os meninos também devem ter poder de escolha para se aprofundar em outras habilidades. Isso também modifica a forma de pensar dos pais nas habilidades que seus filhos vão se relacionar com os outros sem discriminação. Mas esse debate é muito plural e pode ajudar o espaço escolar de tantas formas.

(Conversa remota de 17/06/2024)

O trecho da conversa transcrito acima traz importantes reflexões sobre como ainda hoje alguns corpos são interditados na escola pelo chamado currículo oculto, a quem se destina às atividades extracurriculares, problematizando o modo como isso acontece. Beatriz Accioly Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016) também chamam a atenção para esse processo de (re)produção das diferenças quando apontam os modos como as crianças são organizadas na escola. As filas de meninos e meninas e a separação durante as atividades esportivas são um exemplo do modo como aprendemos não só a divisão do mundo, mas também que dentro dessa perspectiva de divisão devemos escolher um lado (Lins; Machado; Escoura, 2016).

O modo como as pessoas se comportam, bem como suas preferências, são também marcados por uma expectativa de gênero, conforme se evidencia na fala de **Menelau**. Isso tem diversas implicações, como, por exemplo, o modo como as hierarquias sociais se constroem. Ao colocar como norma ou dado natural que “matemática é coisa de menino”, “menina é mais caprichosa”, enfim, que “certas atividades e comportamentos são próprias de meninas e outras de meninos, estamos limitando as aprendizagens” (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 19). Igualmente importante é identificar a partir da fala de **Menelau**, o que Lins; Machado; Escoura (2016) também mencionam sobre o desenvolvimento das habilidades “quantas grandes matemáticas e físicas o mundo pode ter perdido cada vez que se acreditou que as alunas, por serem meninas, são naturalmente mais fracas nas disciplinas da área de exatas?” (2016, p. 19). Ou seja, essa negação e interdição pode reverberar em perdas para todas/todos. É importante sempre refletir sobre os efeitos dessas regulações e discursos.

A fala e a reflexão crítica de **Menelau** se ampliam quando ele lembra que as mulheres deveriam ser incentivadas a praticar artes marciais como forma de autopreservação numa sociedade que é violenta com as mulheres. Ele ainda defende a escolha autônoma das crianças como uma possibilidade de transformação do imaginário social acerca de quem pode, deve gostar e/ou praticar determinadas atividades. É possível perceber pela fala do estudante como uma interdição em atividades extracurriculares revela muito sobre que tipo de pessoas a escola pode formar. Ao sinalizar esses aspectos **Menelau** aponta caminhos possíveis para pensar a formação cidadã das crianças na escola a partir do rompimento com as ideias hegemônicas de como determinadas pessoas devem ser ou do que devem gostar.

Esses momentos das conversas contribuem com pistas significativas para os modos como as/os estudantes entendem que os conceitos de gênero e sexualidades são perpassados por diversas dimensões da vida humana, não encerrando o debate num único aspecto, mas ampliando e com isso demonstrando que as inquietações e atenção devem ser múltiplas.

4.4.3 “A gente acaba nem falando”: medo, linguagem e silenciamento nas práticas formativas

As conversas também foram atravessadas pelos conceitos de gênero e sexualidade objetivando entender como elas/eles se sentem ou não aptas/aptos a falar sobre. Investigar a origem do desconforto é importante, pois dá pistas sobre o que impossibilita as abordagens. Aqui as provocações para engajar a conversas são mais diretas com questionamentos que envolvem o modo como eles/elas reagem a essas questões.

Carolina: Na escola eu também passei por situações desagradáveis, mas não ao ponto de ter medo, sabe. Os estudantes perguntavam muitas coisas e eu respondia, mas com cautela, né. Assim, meninas, se um aluno de vocês perguntasse o que é orientação sexual, gênero, essas coisas. Como vocês respondem?

Hera: Credo! Não posso nem responder. É uma escola evangélica e se eu falar alguma coisa meu Deus do Céu! Acho que eu também nem sei para responder **(risos)**

Mnemosine: Ah, olha eu ia falar que orientação é orientação de alguma coisa, sexual é menino e menina. Eu iria tentar mudar o foco da criança. Pelo amor de Deus!! **Hoje tem isso, isso, isso e isso. A mulher tem letra e homem também (risos).** Eu falo com meu filho, né. Gabriel e Matheus são namorados, igual eu e seu pai.

Hermes: Eu acho que orientação é desejo em alguém, né? Ou pode também não ter. Tem aquelas letras todas.

Carolina: A orientação sexual é natural, gente? Nasce com uma predisposição para essa ou aquela?

Hermes: Não, acho que a gente aprende. Aprende a ser hetéro, né. Eu não aprendi **(risos)**, mas acho que a escola ensina. Ou ela induz, sei lá. Mas a maioria dos lugares é para aprender a ser hetero.

(Conversa presencial 22/05/2025)

Hera faz uma fala marcada pelo medo quando alega que “*Não posso nem responder. É uma escola evangélica*”. Aqui, a religião volta a aparecer como elemento central que limita a autonomia docente e funciona como um ponto de censura. O receio da censura que sempre atravessa as conversas, seja por medo de retaliação por parte

da direção, das/dos responsáveis, das/dos colegas de trabalho ou da religião que a pessoa numa posição hierarquicamente superior ocupe.

Mnemosine, em sua fala, afirma que desviaria o foco da criança em sala, mas salienta que em casa conversa com naturalidade sobre os casais homoafetivos com seu filho. O modo como o mesmo tema é tratado pelas estudantes/futuras docentes pensam nessas questões revelam as barreiras que ainda existem nas escolas quando o assunto é gênero e sexualidade. Esse momento da conversa trouxe muitas questões importantes presentes na vida das participantes. No que concerne ao desvio do assunto como estratégia para não cair no erro conceitual, este pode significar uma lacuna em seu processo formativo e também medo de represália.

Hermes em sua fala tenta dar respostas àquilo que foi inicialmente perguntado. Mesmo que com algumas lacunas conceituais, o estudante, ao longo de sua trajetória traz outros questionamentos importantíssimos para a conversa. Ao salientar que aprendemos a ser heterossexuais, **Hermes** retoma ao conceito de heteroterrorismo de Berenice Bento (2011), que convida a pensar os modos como os corpos dissidentes são tratados. Essa afirmação também demonstra que ele percebe nas práticas cotidianas que determinados comportamentos são ensinados para alcançar determinado fim. Esse momento da reflexão sobre aprender a ser heterossexual pauta, mesmo que de forma implícita, as regulações e práticas que se enquadram no regime heterocentrado (Preciado, 2014). Vale aqui refletir, a partir da fala de **Hermes**, como educadoras/es conduzem essas questões na escola, uma vez que, as práticas cotidianas já banalizadas devem nos conduzir ao questionamento. Igualmente importante é retomar a ideia de que um currículo oculto ainda delega modos de ser e estar no mundo aos sujeitos.

Ainda na fala de **Hermes**, outras questões importantes também devem ser levantadas. A primeira delas é que na escola, conforme aponta Lúcia Facco (2011) docentes atuam de modo a parecer assexuados, pois sua orientação sexual e identidade de gênero, não é algo que deva atravessar a escola. Aqui cabe uma reflexão importante: que corpos são esses que devem parecer assexuados? Será que realmente é exigido de todas/todos esse comportamento “neutro”?

De acordo com Lúcia Facco (2011, p. 28)

a escola uma “cúmplice” da heterossexualidade reprodutiva [...], a escola é homofóbica, no momento em que não reconhece o desejo sexual entre pessoas do mesmo sexo e, pior ainda, forma cidadãos homofóbicos, pois transmite a eles a sua ideologia.

O silenciamento ou a tentativa, mesmo que velada, de adequar os corpos constitui também uma forma de violência que em alguma medida prejudica a experiência escolar. Cabe questionar, conforme Guacira Lopes Louro (1997) nos propõe, as separações que ainda são comuns na escola diferenciando as pessoas por seu sexo.

Acerca da orientação sexual e como é possível explicar o significado para alguém parece haver uma insegurança por duas razões principais. A primeira é o medo de retaliação, já mencionado aqui e que sempre retorna, pois é um elemento importante para que se pense como os movimentos e estratégias usadas para desmobilizar e intimidar educadoras são um elemento importante para pensar sobre os processos formativos. Afinal, questões que atravessam a sexualidade humana, por exemplo, não estão descoladas da vida humana.

A segunda observação relevante remete à quantidade de letras utilizadas para se referir às pessoas. Cabe apontar, nesse contexto, que essas questões ainda se apresentam como nebulosas e confusas. **Hera e Mnemosine**, em suas falas, indicam dificuldades tanto de conceituação quanto de compreensão dos significados das letras que compõem a sigla LGBTQIA+. Ao explicitar sua dificuldade em compreender essas letras, **Mnemosine**, ainda que de forma não intencional, chama a atenção para a escassez de produções acadêmicas que contextualizem historicamente o desenvolvimento da sigla, bem como para a dificuldade de compreender a necessidade da presença de todas as letras. Destaca-se que as abordagens que envolvem gênero e sexualidade devem ser atravessadas pela compreensão dos significados da sigla LGBTQIA+, uma vez que ela se constitui em um contexto de lutas históricas por direitos.

Segundo Bortoletto (2019, p. 11)

o conceito da identidade da comunidade LGBTQIA + como uma bandeira que cobre todos aqueles que dela fazem parte, aqui vale separar de forma mais minuciosa a parte da bandeira que cobre cada um dos indivíduos separadamente. Cada sigla traz consigo uma homossexualidade que a representa e diferencia das outras. É importante perceber a existência de peculiaridades nos indivíduos. A identidade que a comunidade LGBTQIA + carrega consigo coexiste com a identidade de cada uma das siglas, não se sobressaindo nem se escondendo, mas simplesmente se completando. Não há o privilégio na identidade macro ou micro, nesse caso, pois elas coexistem.

Ainda que haja dificuldades de conceituar, é possível perceber, principalmente na fala de **Hermes**, quando alega que a escola ensina a ser heterossexual, “*eu não aprendi*

(risos)”, o estudante marca um posicionamento crítico com ironia questionando essa “imposição”.

É importante perceber que as/os participantes das rodas de conversa tecem diferentes observações sobre os temas. Na roda de conversa do dia 17/06/2024 a orientação sexual aparece com novas características.

Carolina: Não sei vocês, mas eu costumo ouvir bastante falar em orientação sexual. O que vocês entendem sobre isso? Se alguém perguntasse, como vocês explicariam o significado ou o que diriam que é?

Telêmaco: Termos que definem por quem as pessoas sentem seus desejos, tesão, afetos e amores

Heitor: Quem nos atrai a partir dos conceitos de pessoas que nós fomos aprendendo ao longo da vida.

Agamenon: Acho que é sobre escolha e preferência, para praticar o ato, viver junto ou se identificar.

Crisidéia: Orientação sexual indica sobre quem você se atrai

Hélêna: Orientação sexual deveria ser uma disciplina, onde se auxilia em ampliar, esclarecer todas as dúvidas de assuntos referentes a sexualidade, sexo, preconceito, misoginia, feminicídio, lgbtqia+”

Hécuba: Depende. Mas basicamente é o estímulo individual que temos para nos relacionar sexualmente com outras pessoas.”

Menelau Entendo que orientação sexual é sobre assuntos relativos ao ato sexual e suas formas de prevenção de DST. Abordará a questão de identidade das pessoas as formas de prazer e atração corporal

(Conversa remota de 17/06/2024)

As falas das/dos estudantes são atravessadas por diferentes aspectos no que diz respeito ao significado de orientação sexual. Elas revelam a diversidade de compreensões que as/os futuras/os docentes constroem em torno do conceito. Essa pluralidade expõe algumas lacunas formativas e também é perpassada por questões médicas, sociais, afetivas, políticas.

Enquanto **Telêmaco**, **Criséia** e **Hécuba** associam a orientação sexual ao desejo e afeto. **Heitor** apresenta uma leitura que aproxima a construção social, ao afirmar que *aprendemos quem nos atrai ao longo da vida*, deslocando a ideia de orientação sexual como algo fixo.

O estudante **Agamenon** apresenta uma compreensão mais delicada ao definir orientação como “*escolha e preferência*”, reforçando uma visão essencialista que pode colaborar para reafirmar discursos de culpa ou “cura” para as orientações sexuais que são diferentes da heterossexualidade.

Menelau reproduz em parte de sua fala uma leitura biomédica, vinculando orientação sexual ao ato sexual e à prevenção das ISTs, o que reduz o conceito a questões de saúde. Essa perspectiva revela como os debates que envolvem gênero e

sexualidade podem ainda em alguma medida estar ligados fortemente IST e negligenciar a dimensão histórica, política e social. Além disso, reforçam também antigas ideias onde os homossexuais eram potenciais pessoas potencialmente transmissoras de doenças.

A fala de **Helena** propõe uma nova leitura ao afirmar que a orientação sexual deve ser tratada como disciplina curricular, capaz de abarcar temas como misoginia, feminicídio e diversidade LGBTQIA +. Sua exposição traduz a percepção de que é preciso assumir um papel pedagógico e político mais ativo diante do modo correto de trabalhar com gênero e sexualidade. Ao propor que orientação sexual seja uma disciplina, a estudante demonstra uma preocupação não só do ponto de vista conceitual, mas também um debate ampliado de questões que o atravessam dentro da academia.

As falas das/dos participantes apresentam algumas questões importantes quando a conversa caminha para a identidade de gênero. Nesse ponto, a conversa é atravessada por experiências pessoais, medo, lacunas na formação e outros aspectos. Com objetivo de entender como e quais as dificuldades das/dos estudantes, sobretudo porque elas/eles futuramente também lecionam para crianças uma provocação foi lançada na conversa.

Carolina: E nesses conceitos como identidade de gênero, qual é o mais difícil para vocês? Seria mais difícil abordar numa turma dos pequenos ou com adultos, tipo na EJA. E como sou próxima basicamente, porque filosofia só no ensino médio aqui no RJ tenho alguma tranquilidade em usar certas palavras, mas também tenho que lidar com outras questões. Vocês acreditam que conseguem falar sobre essas questões com tranquilidade?

Mnemosine: Eu acho que na EJA as pessoas são adultas, totalmente, a maioria, e vamos botar que tem uma grande maioria de mulheres que saíram, não puderam estudar e depois voltaram, e essas mulheres (**pausa e respira fundo**) tem mulher que a vida delas você tem que ser assim, mulher, homem, você tem que trabalhar, o homem tem que trabalhar para você ficar em casa, para elas também vir, saírem desse pensamento só para elas estudarem, porque quando elas morrem, a outra vem.

A fala da estudante **Mnemosine** retoma um elemento fundamental na educação. Ao abordar as mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tiveram muitas vezes suas trajetórias educacionais interrompidas devido à forma desigual como os gêneros são tratados socialmente, insere-se num lugar de especial atenção. Ao mencionar o modo como elas são estimuladas a se entender no mundo ao longo da vida, a estudante revela que pode ser mais difícil levantar determinados questionamentos dependendo da faixa etária e das/dos estudantes. **Mnemosine** ao afirmar que *“porque quando elas morrem, a outra vem”*, parece problematizar o modo

como alguns aspectos de ciclos de exclusão, para algumas mulheres, são “herdados e reproduzidos” de geração para geração. Nesse sentido, gênero e sexualidade são questões que precisam de espaço na educação para promover um olhar crítico acerca da exploração a que alguns corpos são submetidos e do modo como a naturalização de determinados comportamentos perpetua as desigualdades.

Após mencionar a EJA, **Mnemosine** segue, admitindo que tem dificuldades para falar sobre gênero e sexualidade a partir do uso da linguagem com a comunidade LGBTQIA +.

Mnemosine: Eu erro o artigo, sabe. Eu não tenho costume. Infelizmente. Acho que se eu tivesse um contato mais ativo com a pessoa ajudaria.

Hera: A gente até passa mal por medo de errar. A gente não faz por mal, sabe. Meu medo é tanto que acabo nem falando.

Hermes: Eu chamo “de você” quando não conheço a pessoa. Não uso nada.

Mnemosine: Olha!! No meu terreiro tinha um Dani que agora é o Dan. O pessoal fica Dani, Dani, Dani... Ai essa pessoa disse: Olha, eu tô fazendo minha transição e quero que todo mundo me respeite. Agora é Dan. Se não souber como chamar, é irmão.

Hermes: Pois é, essa é a nossa mania, né. Imagina como ele se sente.

Hera: Nossa, eu nunca tinha pensado nisso.

As falas de **Mnemosine**, **Hera** e **Hermes** apresentaram dois aspectos importantes no que concerne a dificuldade em abordar identidade de gênero, que não se limita somente à ausência de conceitos e teorias que falam sobre, mas ao medo de errar na linguagem para se referir às pessoas. Preocupadas/os em não ofender o silenciamento é uma válvula de escape para **Hera**, quando afirma que “*acabo nem falando*” ou à adoção de formas neutras adotadas por **Hermes**, como o uso “*de você*”. Ainda que tais recursos funcionem como alternativas momentâneas, evitam também o enfrentamento à questão de forma mais contundente que pode colaborar com ambientes mais inclusivos. Além disso, as estratégias de fuga não são pedagógicas ou inclusivas, pois tendem a esconder problemas na formação, pois reconhecer que o uso de uma linguagem que deixe as pessoas confortáveis é uma pauta importante.

A preocupação com uma linguagem correta nas relações com as pessoas dialoga com algumas das questões de Judith Butler (1990, 2004), que discute a performatividade de gênero. Nesse sentido, parece que as/os estudantes reconhecem o importante papel que a linguagem tem sobre a identidade da/do outra/o, mas ao mesmo tempo sentem insegurança para se referir às pessoas.

Mnemosine apresenta um relato a partir da experiência na sua religião e o modo como a comunidade religiosa em que está inserida integra de forma humanizada e

respeitosa o **Dan**. Um aspecto muito importante surgiu nessa conversa quando uma participante, num tom espontâneo, afirma: *“eu nunca tinha pensado nisso”*. Aqui é válido ressaltar que, além de abrir diálogo com as/os estudantes, as conversas são também um lugar onde acontecem as formações que são possíveis a partir de múltiplas trocas de experiências. Nesse sentido, o relato que apresenta Dan, trouxe uma importante pauta sobre o lugar da formação para interagir com as pessoas ao nosso redor. Pensar nesse lugar se faz fundamental, as salas de aula cada vez mais apresentam sujeitos que precisam e têm direito a esse acolhimento.

Mnemosine avança na questão e traz para a conversa o sexo e o modo como ela apresenta essa questão para o filho. Esse momento da conversa foi muito importante, ao revelar que gradualmente elas/eles se sentiam confortáveis para apresentar tais questões.

Mnemosine: Eu falo muito com meu filho sobre sexo.

Carolina: Ah, é. Como você explica para ele isso?

Mnemosine: Para ele ou para uma sala de aula? Porque assim, para explicar para alguém que a gente não conhece... sei lá. Para mim se alguém tá botando a mão é sexo. Com meu filho é diferente, né.

(Risos na sala)

Hermes: Sexo é o que a gente reconhece. Tem dois conceitos, né. Ato sexual e o que você nasce que é homem ou mulher.

(Conversa presencial 22/05/2025)

Inicialmente, é importante entender o que perpassa as falas quando se pensa em sexo. Nessa roda de conversa, aparentemente elas/eles se mobilizam a partir de alguns pontos, a saber: ato, reconhecimento biológico e a diferença da abordagem pedagógica para dentro das suas famílias, como filho, por exemplo.

As falas revelam que, para as(os) estudantes, “sexo” é descrito ou explicado restritamente, ora é associado ao ato físico, ora ao marcador biológico binário. **Mnemosine** reduz a explicação sobre sexo ao contato corporal quando afirma que *“se alguém tá botando a mão é sexo”*. O estudante **Hermes**, em sua fala, distingue entre *“ato sexual”* e *“o que você nasce que é homem ou mulher”*, reforçando o entendimento que naturaliza o entendimento sobre sexo como destino biológico dentro do binarismo.

As falas evidenciam o predomínio de visões biologicistas e reducionistas ainda presentes na formação inicial docente. Guacira Lopes Louro (1997) e Britzman (1996) também sinalizam essa questão. É importante também entender que questões aparentemente simples para o grupo apresentar no âmbito familiar, se revelam como desafiadoras no âmbito pedagógico, conforme é possível observar nas falas.

Ainda dentro da mesma conversa uma nova provocação foi feita.

Carolina: Sempre homem ou mulher ou vocês já ouviram falar em outras definições?

Hera: Que eu lembre não.

(silêncio)

Carolina: Já ouviram falar em pessoas intersexo?

Hermes: Ahhh, eu já. Tipo hermafrodita, né?

Carolina: Antigamente chamavam assim, mas não é correto.

Mnemosine: Teve uma mulher que aparecia na televisão. (procurou no celular). Roberta Close. Ela era isso, né?

Hera: Ah, sim. Pera aí. Falaram na novela. A última novela. Gente, qual nome? Falaram que também tem a ver com o biológico.

Hermes: Sim, eu ouvi falar nela.

(CONVERSA PRESENCIAL 22/05/2025)

Uma provocação é lançada ao grupo a partir da fala de **Hermes** quando assinala que “sexo é o que você nasce, homem e mulher”. O estudante apresenta duas definições para sexo: ato e abre espaço para pensar sobre binaridade ao apontar sexo como homem e mulher. A fala de **Hermes** revela a existência de termos ainda pouco explorados na graduação. O estudante apresenta em sua fala outro elemento que revela a presença de falhas conceituais ao definir Roberta Close como “hermafrodita”. Essa definição dialoga com o senso comum que tem relação com o modo como Roberta era apresentada pela grande mídia na época.

A bióloga Anne Fausto-Sterling (2000) aponta que a linguagem médica historicamente reduziu corpos intersexo a anomalias a serem corrigidas, reforçando a matriz heterossexual binária. Gradativamente, esse modo de apresentar sujeitos/sujeitas é modificado, mas pode-se perceber que o senso comum ainda se apropria de nomenclaturas equivocadas para se referir às pessoas.

Apontar que a palavra usada não é correta corrobora com um movimento de atualização, reconhecimento e troca, pois faz parte também da ideia de conversar. Esses momentos de partilha são trocas de conhecimento, experiência e vivências. Assim, a linguagem que não estigmatiza e patologiza as pessoas colabora para um reconhecimento destas na sociedade, conforme defendem Jaqueline de Jesus (2012) e Berenice Bento (2006).

Ainda no campo da intersexualidade, **Mnemosine e Hera** recorrem a referências a partir da televisão e das mídias, rememorando a figura de Roberta Close e personagens de novelas para definir a intersexualidade. Aqui é possível observar o

caráter ambíguo das mídias e da televisão, pois ao mesmo tempo que podem inserir temas hoje de maneira qualificada e informativa, é possível também que se insira de maneira parcial, preconceituosa e estigmatizante. Esse momento da conversa é revelador, pois entre os risos e as descobertas feitas coletivamente, pode-se também perceber fortes marcas do senso comum na definição conceitual de algumas estudantes.

Outras questões também foram levantadas ao longo da conversa com objetivo de entender onde se localizam as dificuldades.

Carolina: E se vocês tivessem que explicar para alguém, sem pretensão de estar certo ou errado... o que vocês definem por sexo, sexualidade....?

Telemaco: O sexo seria o aparelho reprodutivo interno e externo das pessoas e o próprio ato sexual em si.... já a sexualidade seria, em minha concepção, similar ao conceito de orientação sexual

Menelau: Sexo refere a questão genitália do corpo, diferente do conceito de sexualidade que tem relação com atração romântica e sexual do indivíduo. Ah, sexo também pode ser ato, né. E a parte biológica da pessoa

Cassandra: Pensando em gênero, sexo é como a pessoa nasce.

Hécuba: Sexo é o que define se a pessoa é do sexo feminino ou masculino. E a sexualidade é o que ela quer ser, o que ela se sente à vontade'

Afrodite: Um é ato e a área genital. **(escreve no chat)**

Crisidéia: Um você nasce e o outro você se orienta.O sexo também diferencia os homens das mulheres.

Agamenon: A sexualidade é como você se apresenta perante a sociedade e no que diz respeito ao seu entendimento do seu corpo, o que gosta de fazer com ele e com quem gosta. Sexo é o ato em si e também pode ser o gênero.

Heitor: Coisas diferentes pois sexualidade diz sobre nós como indivíduos e o que sexualmente nos atrai, enquanto sexo é uma construção social sobre nossos conhecimentos mas possuo pouco conhecimento sobre. Acho que sexo é uma nomenclatura científica para identificar a vida humana na fase inicial.

Andromaca: Sexo é ato sexual. **(escreve no chat)**

(Conversa remota de 17/06/2024)

É interessante perceber que as falas consideram sexo, sexualidade como conceitos distintos e também que a maioria delas entende sexo na estrutura física, que aparentemente se restringe em mulher e homem. Um ponto interessante é que algumas falas também entendem o sexo como ato sexual.

Helena Altmann (2010) aponta para o modo como o sexo e sexualidade, entendidos, se torna preocupante, afinal:

quando concebidas de uma perspectiva biológica de corpo, práticas educativas sobre sexualidade têm dificuldades de contemplar a

diversidade sexual. As relações sexuais acabam sendo pensadas a partir de uma lógica reprodutora, enfatizando o papel que ocupam na geração de um novo ser no ciclo reprodutivo (2010, p.77).

Alguns estudantes estruturam suas falas associando o conceito de sexo, por exemplo, à dimensão biológica quando vincularam diretamente à genitália ou à forma como a pessoa “nasce”. **Menelau, Cassandra e Hécuba** têm suas falas próximas a esse aspecto. Vale ressaltar que essa é uma ideia enraizada e difundida fortemente no senso comum e que atravessa a sociedade com muita força. Outras falas relacionam sexo ao ato sexual, o que já aconteceu em outra roda de conversa. **Telêmaco, Menelau, Agamenon** definem sexo como prática corporal.

Já a sexualidade foi, na maioria das falas, associada à orientação sexual e à atração afetivo-sexual. Nesse sentido, as falas de **Telêmaco, Menelau e Hécuba** aproximam-se de uma definição corrente. Ainda que essa definição seja válida, restringir a sexualidade somente à dimensão da orientação amorosa pode reduzir o debate e sua complexidade enquanto prática social e política. Ainda que seja possível observar que as/os estudantes têm a preocupação com os temas e como abordá-los, perceber-se que ainda aparecem permeados por questões que podem (re)produzir preconceitos não intencionalmente.

Carolina: Vocês têm receio de falar sobre algum desses conceitos ou temas? No caso vocês têm medo de falar ou de não conseguir explicar o que é? Quando eu estou dando aula, eu vejo que alguns colegas que nunca ouviram falar de muitas coisas que hoje estão presentes no dia dia.

Calipso: Para mim é um pouquinho de cada coisa. Acho que eu também não conseguiria definir. Eu vou falar para vocês. Eu erro, e erro muito. Não tenho costume, não tenho amizades. Eu não tenho referências para trabalhar. Eu ficaria com muito medo de falar algo e deixar alguém triste. Eu nem me imagino tendo que falar. Meu Deus!

Carolina: Você tem medo de ensinar ou explicar algo errado?

Calipso: A gente tenta né? Mas acaba errando e eu tenho medo da pessoa chegar em mim com muita fúria, sabe. Ai acabo nem falando. A gente não erra porque quer, erra porque não sabe.

Hermes: Não sei tanta coisa, mas anatomia não dá mais conta dessas conversas. A gente tem muita sigla, né.

(Conversa presencial 22/05/2025)

Acerca da possibilidade de falar ou explicar conceitos relacionados a gênero e sexualidade, as/os estudantes revelaram insegurança e receio. As falas de **Calipso e Hermes** demonstram essa dificuldade por algumas questões como, por exemplo a falta referências e vivências que permitam um posicionamento mais seguro e a constatação de que as explicações baseadas apenas na anatomia não dão mais conta da

complexidade atual do debate, marcada por múltiplas identidades, categorias e siglas, referindo a LGBTQIA o que dialoga com (Bortello, 2019).

Calipso ao afirmar que *“acho que eu também não conseguiria definir. Eu vou falar para vocês. Eu erro, e erro muito. Não tenho costume, não tenho amizades”*, evidencia a insegurança, relacionada à ausência de convivência ou de letramento em diversidade sexual e de gênero. Ao explicar sua insegurança, a estudante apresenta um elemento fundamental nos processos formativos que é não só o reconhecimento do desconhecimento, no que diz respeito ao aprendizado, mas também pela necessidade de diálogos que possibilitem certas compreensões. Vale salientar que ao assumir que *“erra e erra muito”*, é importante que esse erro não seja entendido somente como uma falha individual que responsabiliza a/o sujeita/o. A ausência de espaços formativos que possibilitem que elas/eles se sintam seguros é de suma importância para que estes desenvolvam, a partir de acúmulo teórico e outras experiências possibilidades de encaminhar essas questões em suas práticas pedagógicas.

Hermes em sua fala chama atenção para a limitação de explicações reducionistas quando afirma que: *“anatomia não dá mais conta dessas conversas”*, apontando para a necessidade de um repertório teórico mais plural e atualizado. Essa percepção dialoga com Judith Butler (2003), que problematiza o reducionismo biológico e demonstra como gênero e sexualidade são construções sociais, históricas e discursivas. Além disso, ao mencionar a existência de *“muita sigla”* sinaliza tanto a diversidade contemporânea das identidades quanto o sentimento de confusão gerado pela ausência de uma intervenção pedagógica que possibilite o entendimento da LGBTQIA +.

As múltiplas falas, experiências e lugares apontados não só como de vivências, mas também de aprendizagens abriu espaço para tentar aprofundar um questionamento feito no formulário.

Carolina: Eu percebi que muitos de vocês responderam no formulário os lugares onde tiveram acesso aos debates que envolvem gênero e sexualidade. Na opinião de vocês, pensando em gênero e sexualidade, quem são as pessoas mais aptas a falar sobre o tema?

Telêmaco: Acho que quem estuda o tema academicamente, militantes em direitos humanos, feministas, transativistas, pessoas LGBTQ+ interessadas em refletir criticamente sobre suas vivências e familiares dessas pessoas, desde que igualmente engajados

Helena Sim, com certeza, com um devido letramento na área e com abordagens devidas as faixa etárias.”.

Menelau: Acredito que pessoas que se dedicam a pesquisa e estudo referentes ao tema, podendo ser uma pessoa da comunidade LGBTQIAPN+ ou uma pessoa heterossexual”

Afrodite: Pessoas que vivenciam e sentem na pele o que é sofrer por não estar nos padrões impostos por esse sociedade hipócrita.

Crisidéia Psicólogos, doutores em humanidade e pessoas que se encontram dentro do tema.

Helena: Pessoas que estudam o assunto, pessoas que vivem o assunto

Agamenon: Acho que os Sexólogos.

Heitor: Todos podem falar do tema desde que entendam seu lugar dentro do debate e que privilégios te remete

(Conversa remota de 17/06/2024)

Helena, Menelau e Crisidéia entendem que a formação acadêmica é um lugar que confere legitimidade para a abordagem ao apontar pesquisadores/as, doutores/as em humanidades, psicólogos/as, sexólogos/as como pessoas aptas. Essa valorização é importante, ao afirmar que a universidade é um espaço de produção de conhecimento e saberes legitimados amparados em ciência e pesquisa. Destaca-se que, ao mesmo tempo que essa valorização é positiva, também tem um viés problemático, pois a supervalorização do acadêmico pode desqualificar e deslegitimar o que se produz fora dos muros da universidade. Diversos movimentos sociais e de luta tem um papel de suma importância para que estes debates aconteçam para além dos muros da academia.

Afrodite e Helena, a segunda em com uma intervenção, destacam *que as pessoas que vivenciam opressões* são especialmente aptas para falar sobre. Essa posição dialoga com Djamila Ribeiro (2017) e sua noção de *lugar de fala*, que valoriza a experiência de grupos historicamente marginalizados como fonte de conhecimento legítimo. Entretanto, aqui também cabe problematizar, pois gênero pode atravessar todas e todos de alguma forma.

Telêmaco associa legitimidade não somente à vivência, mas também ao *engajamento militante e crítico*, mencionando feministas, transativistas e defensores de direitos humanos.

Heitor traz em sua fala uma posição mais ampliada ao dizer que *todos podem falar*, caso compreendam seus *privilégios e lugares no debate*. Esse apontamento é muito importante para todas e todos na luta contra as opressões.

Também apontaram como aptas a comunidade LGBTQIA +. Nesse sentido, talvez seja importante problematizar esse aspecto, uma vez que gênero e sexualidade atravessam todos os corpos em suas diferenças e multiplicidades. É interessante observar que, ao apontar que pessoas que vivem a violência estão entre as aptas a falar

sobre o tema, talvez seja relevante considerar que os estudos sobre gênero, por exemplo, não se restringem a especificamente um grupo de pessoas.

Jane Felipe (2015, p. 4) aponta que “estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso”. Discutir e entender que gênero e sexualidade atravessa a vida de todas/todos pode abrir um debate mais ampliado, principalmente quando o contexto é a formação docente.

Carolina: Acho que algumas definições às vezes podem parecer um pouco confusas por questões conceituais. Nesse sentido, eu gostaria de saber o que vocês entendem por gênero?

Telêmaco: Eu penso que gênero, para mim, é uma maneira de se expressar em determinada cultura e momento histórico, pode e muitas vezes é uma imposição, mas também pode ser uma recriação muito criativa que as pessoas fazem, pessoas cis e trans, tanto faz”

Menelau: Acho que gênero é construção social e cultural da sociedade”

Crisidéia: Acho que é algo que generaliza alguma coisa.

Agamenon: “A identificação biológica ou psicológica de um ser”

Heitor: Como nos identificamos na infinita linha de definições e conceitos do que seria “ser homem e mulher.

(Conversa de 17/06/2024)

Telêmaco, quando fala que “*é uma maneira de se expressar em determinada cultura e momento histórico*” indica que ele compreende o gênero como algo enquadrado, cultural e historicamente, podendo ser uma imposição, mas também uma recriação criativa. Essa definição de alguma maneira pode ser observada com um olhar atento ao modo como diferentes povos e pessoas são apresentadas/os ao longo da história.

Menelau em sua fala aponta a definição como uma construção social. Em ambos os casos, é possível observar que existe um alinhamento com algumas teóricas do campo como Joan Scott (1995), que concebe gênero como uma categoria histórica e relacional, bem como com Guacira Lopes Louro (1997; 2004), que defende que gênero é uma construção social e cultural, atravessada por relações de poder. Parte do pensamento da filósofa Judith Butler (1990; 2003) pode ser encontrado nessas definições ao sinalizar gênero como performance, algo que pode ser imposto mas também reinventado criativamente.

Já **Heitor** ao tentar explicar gênero como “*infinite linha de definições do que seria ser homem ou mulher*” traz algumas questões problemáticas quando sinaliza para o

binarismo. O binarismo de gênero, que reconhece apenas duas categorias (feminino e masculino) que são atreladas ao sexo biológico, produz modelos excludentes para a diversidade. Vale salientar que dele decorrem diversas questões que são barreiras para pessoas trans e não binárias como bem salienta Jaqueline Gomes de Jesus (2012).

A estudante **Crisidéia** demonstra dificuldade de definir ao não conseguir fazer associação de gênero a algo e afirmar que “*generaliza alguma coisa*”. Essa fala revela lacunas no processo formativo que reverberam em incerteza conceitual. **Agamenon** define gênero como “*identificação biológica ou psicológica de um ser*”. Essa concepção está ancorada em um essencialismo biológico, que associa gênero ao sexo, posição já bastante criticada por teorias feministas e queer. Simone de Beauvoir (1949) já havia rompido com esse determinismo ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se”. E as pesquisadoras Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1997) reforçam que gênero não deve ser reduzido a dados biológicos. O avanço dos estudos sobre gênero faz com que esta palavra tenha um caráter polissêmico. Entretanto, observando os modos como as/os estudantes entendem o conceito, é possível perceber que ele é compreendido como um processo de escolha. Vale ressaltar que as respostas ao significado de gênero, são em sua maioria curtas e sem muita pretensão de justificativa no sentido teórico.

As conversas, observações e idas à FEBF revelam um cenário interessante para essa pesquisa. O primeiro deles é que no interior da universidade, nas paredes, murais, é fácil observar uma notória preocupação com demandas e questões que envolvem racismo, machismo e lgbtqiafobias.

A partir das conversas, evidenciam-se algumas confusões conceituais; no entanto, não foram identificadas manifestações explícitas de preconceito nas falas das/os estudantes. Tais dificuldades parecem estar mais relacionadas ao desconhecimento ou à insegurança. A maioria demonstra a necessidade de aprofundar essas discussões no curso, bem como aponta a ausência de atividades e abordagens específicas que contemplem os diferentes atravessamentos de gênero e sexualidade.

4.4.4 O Não dito da formação: O que as/os estudantes sentem falta?

Os modos como as/os licenciandas/os em pedagogia apontam a presença dos conceitos de gênero e sexualidade na graduação é a preocupação desta seção. Durante as conversas elas/eles sinalizam quais são as ausências em seus processos formativos.

É importante, também, tentar entender onde estes debates se localizam, como e se elas/ eles conseguem identificá-los, pois a partir desse movimento é possível pensar sobre os modos como determinados conhecimentos perpassam ou não a formação. Guacira Lopes Louro (2004) salienta que “a ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), por em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e não conhecer outras (2004, p. 65).

Quando questionados, através do questionário citado anteriormente, se a graduação tem contribuído para a sua formação em gênero e sexualidade, 45,5% afirmam que sim, 45,5% alegam que parcialmente e 9,1% alegam que não.

Sobre a inserção formal do tema no currículo da FEBF, as/os estudantes apontam majoritariamente para três disciplinas como aquelas que pautam as questões de gênero e sexualidade de modo mais evidente: Escola como Espaço Político e Pedagógico III e IV, "Cultura: Local e Global III" - Disciplina do antigo currículo de pedagogia da FEBF/UERJ e Educação Inclusiva. Elas/eles apontam para algumas atividades desenvolvidas na FEBF, mas reforçam que sentem falta de uma recorrência nas atividades.

Alguns apontamentos feitos pelas e pelos estudantes são importantes sobre o modo como percebem ou não os conceitos de gênero e sexualidade na grade de disciplinas, bem como as atividades que acontecem na FEBF que abordam o tema. As conversas também dão sinais de avanços, lacunas e expectativas sobre o que pode ser esse debate na FEBF.

Carolina: Alguns de vocês sinalizaram que existem disciplinas que abordam as questões de gênero e sexualidade e eventos na FEBF. Quais são? Podem contar um pouco sobre?

Telemaco: As disciplinas de Cultura Local e Global quatro obrigatórias do começo da graduação sempre apontavam temas e propunham desnaturalização a respeito de estereótipos, mitos de "naturalidade" e "essência" (**gesticula**) a respeito dos eixos gênero-raça-sexualidade-classe. As professoras que ministraram essas aulas para mim são mulheres cis pretas antropólogas e isso tornou o processo rico e instigante. Outra profa. dra. antropóloga mulher cis preta também sempre trouxe essas discussões e provocações para dentro da sala de aula. Ela foi docente da disciplina obrigatória Escola como Espaço Político e Pedagógico. Também em educação inclusiva. Ela precisa de um pouco mais de espaço no currículo, n?. Ou fosse de 1 a 4, talvez, né?

Menelau: Eu acho que a gente fala muito sobre, claro, a identidade da mulher, a violência contra a identidade da mulher, a feminilidade, né? Eu acho que a gente fala muito sobre isso, mas eu acho que a gente esquece um pouco a questão das identidades de gênero numa pluralidade, em falar sobre essas estruturas mesmo. Eu não lembro em alguma aula... Somente uma aula com a professora x Não sei se você conhece ela, x, se não me engano é o sobrenome dela. Eu

lembro que a professora falou um pouco sobre a questão da sexualidade na escola e de como ajudar esses alunos, como acolher esses alunos. Eu lembro que em algumas das aulas ela falava sobre isso. Ela fala muito sobre o currículo na escola. E teve uma aula que ela realmente falou um pouco sobre isso. Claro que o tema da aula não era esse, mas o ponto foi que chegou a isso e a gente conversou um pouco sobre isso. Mas no contexto comum todo, eu não me recordo de uma aula abordada sobre as questões das identidades de gênero e como lidar com essas questões no espaço da escola.

Cassandra: Não foi aula. Foi sobre o orgulho LGBTQIA+ não sei se está certo. trouxeram experiências e falaram sobre a importância de falar sobre esse tema.

Andrômaca: Disciplina de História, proposta de um novo currículo, assistimos vídeos e roda de conversa, sobre a temática

Hécuba. Não percebi muita novidade na disciplina que fiz. Gostei muito de ter vivenciado uma palestra a respeito da defesa das crianças e dos adolescentes contra a violência e exploração sexual

Afrodite: Pouca abordagem direta sobre os assuntos.

(Conversa remota de 17/06/2024)

Telêmaco fala das disciplinas obrigatórias de *Cultura Local e Global e Escola como Espaço Político e Pedagógico*, as quais são mencionadas também no formulário por outras pessoas, ministradas por professoras, antropólogas, mulheres negras, que articulam gênero, raça, classe e sexualidade. Ao apontar esse recorte é também reconhecer as/os docentes como referência, destaca a importância de uma docência comprometida com uma práxis pedagógica crítica. Ainda em sua fala, como é possível observar, **Telêmaco** apresenta características das docentes que historicamente são sujeitas subalternizadas. Esse apontamento parece reforçar um aspecto relevante que é o lugar das minorias de direitos nesses espaços e o modo como essas pessoas produzem efeitos na produção do conhecimento. A quebra das vozes que ocuparam majoritariamente os espaços de formação pode construir espaços de resistência epistêmica e contribuir para novas configurações para os processos educativos.

A fala de **Menelau** chama atenção para outro aspecto, quando salienta que a discussão se restringe, muitas vezes, à identidade da mulher e em violências de gênero e carecem de abordagem sobre pluralidade de identidades de gênero e sexualidade. Essa fala dialoga com Guacira Lopes Louro (1997, 2004), que frequentemente nos alerta para os cuidados ao reduzir a temática a tópicos pontuais, sem considerar os múltiplos elementos que produzem e reproduzem as desigualdades.

Outras estudantes, como **Afrodite** e **Hécuba**, reforçam essa percepção ao afirmarem que houve palestras e eventos como orgulho LGBTQIA+, defesa das crianças contra violência sexual, mas com pouca ou nenhuma abordagem mais contundente no interior das disciplinas.

Cassandra rememora as experiências com o orgulho LGBTQIA + e **Andrômaca** com uma roda de conversa que aconteceu na disciplina de História. Ao apontar a roda de conversa, a estudante revela que existem disciplinas que mesmo não abordando o tema diretamente, fazem debates sobre ele. Esse tipo de atividade apresentada por ela dialoga com Guacira Lopes Louro (2000) que reafirma a importância dos espaços que ampliam a formação para além da sala de aula. Essas práticas, além da sala de aula, também são um importante elemento formativo na universidade, sobretudo por alcançar um grande número de pessoas. Entretanto, é importante ter cuidado com as práticas, pois sua eficácia também depende de abordagens constantes.

Conversando sobre o curso e as disciplinas da pedagogia, algumas/alguns estudantes alegam que gostariam que em sua formação também pautassem as algumas questões que consideram fundamentais.

Carolina: *Dentro da sua formação, o que vocês sentem mais falta que seja abordado? Vocês acham importante falar de algo específico?*

Helena: Eu acho que precisamos falar sobre famílias homoafetivas.

Telêmaco: Acho que deveríamos conversar mais sobre INTERVENÇÃO em situação de violências. Theodoro Teles em "Aprendendo a intervir, ensinando a se curar: etnografia de práticas pedagógicas engajadas no PreparaeNem Niterói, um curso pré vestibular para estudantes LGBTI+", fala em práticas pedagógicas que construam "salas de aula seguras", especialmente pensando em como podemos substituir salas de aula tradicionais que desrespeitam o nome social das pessoas trans, dentre outras posturas. Acho que ajudaria a nos posicionarmos a fim de prevenir violências, especialmente através do diálogo e da parceria com os educandos e seus familiares jamais escolhendo as práticas policiais, jurídicas e punitivas como primeira opção.

Menelau: Após fazer um trabalho referente ao currículo de pedagogia da FEBF/UERJ, percebo que a faculdade tem um compromisso de abordar o tema na disciplina "Educação Inclusiva". Entretanto, acredito que atuação de certos profissionais, pretende discutir o tema, descobrindo certas brechas durante as aulas. Penso que mesmo com uma disciplina que trata do tema, poderíamos ter eletivas que conversasse com alunos de pedagogia sobre Gênero e Sexualidade, para mais tempo de aprofundamento no conteúdo, pois além da temática, existem assuntos diferentes para questão da Educação Inclusiva.

Penelope: Não sinto falta que no curso haja uma abordagem maior sobre o tema não, mas sinto falta de mais conteúdo sobre o assunto em forma de oficinas, eventos, etc de forma eficiente para que os alunos possam participar sem ter que depender de liberação de professores

Afrodite: Habilidade para lidar com as crianças e a família, aprender a reconhecer atitudes discriminatórias nos meus atos e atitudes, etc

(Conversa remota de 17/06/2024)

Os apontamentos feitos pelas/pelos estudantes sinalizam para uma preocupação muito recorrente sobre enfrentar as situações de violência. O modo como a violência perpassa a escola, se produz e se reproduz dentro e fora dela, convocando

educadoras/es a adquirir conhecimentos que permitam identificar e combater as violências. As inquietações podem ser relacionadas aos debates que os cursos de licenciatura devem fazer, curricularmente, no enfrentamento à violência no espaço escolar.

Samira de Moraes Maia Vigiano e Maria Hermínia Iages Laffin (2018, p. 668) salientam que “quando a escola lida com as temáticas relacionadas ao corpo, ela se mostra atenta às necessidades, e isso resulta em um “cuidado” com a diversidade e resulta, também, no fato de a escola fazer uso de seu espaço para acolher todos e todas”.

Algumas falas presentes nas conversas podem ser entendidas como o reforço a uma ideia muito difundida sobre o papel da escola no que concerne à promoção do respeito à diversidade.

Ao falar sobre famílias homoafetivas, **Helena** aponta para uma questão muito importante, uma vez que, cada dia mais podemos evidenciar a existência de múltiplas configurações familiares. A fala Helena dialoga com o que Rita Segato (2003) aponta como famílias *plurais*. Omitir esses debates pode silenciar e apagar os diversos arranjos familiares que compõem a sociedade e não se enquadram dentro do modelo heteronormativo. O lugar desse debate na formação se faz fundamental para pensar em práticas e atividades escolares que, por exemplo, não excluam crianças e adolescentes de datas comemorativas. As escolas, principalmente as da educação infantil onde as festividades que envolvem diversas datas comemorativas acontecem, devem também estar preparadas para reconfigurar seus calendários para as múltiplas famílias existentes.

Maio, et al.(2024, p. 109) afirma que a “cultura de comemoração dessas datas nas escolas se perpetua há décadas e muitas destas as comemoram trazendo e reforçando o que chamam de modelo de “família tradicional” - constituída por pai, mãe e filhos(as)”

Telêmaco em sua fala traz uma contribuição fundamental apontando para a necessidade de mais debates *sobre “práticas de intervenção diante de violências”*, referindo-se à pesquisa de Theodoro Teles. Aqui vale pensar como a universidade em seus cursos de formação docente pode contribuir para produzir “salas de aula seguras” para todos e todas a partir de práticas inclusivas.

Menelau ao mesmo tempo que reconhece a disciplina de educação inclusiva como um lugar que se debate gênero e sexualidade, tece críticas, pois acredita que é

importante a existência de mais disciplinas optativas que debatam o tema. Sua problematização evidencia o risco da inclusão superficial do gênero e sexualidade na formação das/dos estudantes.

Ao apontar o direito ao nome social na escola assegurado por lei, inclusive a menores de 18 anos, podemos perceber a importância da presença de debates que envolvem gênero e sexualidade em seu aspecto legal na manutenção dos direitos das pessoas trans.

Carolina: Aqui na UERJ, pensando em disciplinas ou atividades, né? Falta alguma coisa ou vocês acham que é satisfatório?

Hera: Acho que tem coisa, mas podia ter mais. Tipo falar de leis sobre, sabe. É importante saber as leis. Tipo a questão do nome e tal.

Hermes: Leis seria legal. Até porque hoje em dia tudo vira denúncia, cancelamento...

Mnemosine: Acho que mais palestras e também conversas em outras disciplinas. Porque às vezes só um professor fala, uma vez no semestre e não adianta muito, né?

Calipso: Tinha que ter mais disciplinas obrigatórias e separar a educação inclusiva só com esse tema.

Hermes: Ah, sim é. Porque misturar é ruim. São inclusões diferentes.

Hera e Hermes apontam para a necessidade e a importância de conhecer leis e direitos, exemplificando com o uso do nome social. Essa demanda remete ao papel da legislação educacional como instrumento de garantia de cidadania (BRASIL, 2008; BRASIL, 2018). Ao apresentar essa questão, dialogam com Junqueira (2009), que aponta que a escola precisa não somente reconhecer, mas aplicar dispositivos legais que asseguram a diversidade sexual e de gênero. Essa lacuna e esse apontamento demonstram que, segundo a percepção das estudantes, a formação inicial ainda não prepara suficientemente futuros pedagogos/as para lidar juridicamente e institucionalmente com situações de discriminação.

Mnemosine problematiza a pontualidade das abordagens e salienta que é necessário que essas questões tenham maior frequência. Essa observação se aproxima do que Guacira Lopes Louro (2000) e Judith Butler (2015) discutem sobre a necessidade de deslocar o currículo da lógica de silenciamento e da normatividade, ampliando a presença das temáticas de gênero e sexualidade de forma sistemática e contínua.

Calipso e Hermes trazem um importante apontamento em suas falas quando sinalizam a disciplina de Educação Inclusiva. A crítica é direcionada para uma melhor configuração da disciplina para que esta não seja não um “guarda-chuva” que dilui

diferentes formas de exclusão, mas que existam espaços específicos para discutir gênero e sexualidade, pois as necessidades de inclusão são distintas.

Calipso segue com um segundo apontamento muito importante quando afirma que:

Calipso: Acho que é importante falar sobre o lugar das mulheres na educação. Na educação das crianças tem muita mulher, mas quando vai subindo já cai. Diretores e cargos de chefia geralmente são homens.

Carolina: A disciplina de História da Educação no Brasil ou equivalente apresenta essas questões, não? Ou você fala de algo mais histórico e questionador?

Calipso: Questionar mesmo. A gente muitas vezes sai daqui e não parece que somos professoras para as pessoas. É quase uma tia cuidadora.

Alguns estudantes assentem com a cabeça

Hera: Acho que precisamos de disciplinas que falem de abuso infantil. Como identificar e como denunciar, né. Querendo ou não isso tá na escola. Ai você vai falar de algo e surge. Como faz?

Calipso: Uma vez veio uma moça aqui e falou sobre na aula de um professor.

Carolina: Sim, eu estava acompanhando. Foi na aula do professor Ivan, né?

No segundo apontamento, **Calipso** traz um olhar interseccional sobre *o lugar das mulheres na educação*: majoritariamente presentes na docência da educação infantil, mas ausentes em cargos de gestão. Essa reflexão discute a feminização do magistério e sua desvalorização, sobre relações de gênero e poder nas instituições educativas.

Hera acrescenta a necessidade de discutir *abuso infantil*, tanto para identificar quanto para denunciar. Essa preocupação dialoga com as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (1990) e também aponta para uma lacuna prática no curso preparar o pedagogo para situações que surgem no cotidiano escolar e exigem ação imediata e ética. Aqui vale ter atenção ao modo como a estudante se preocupa com a integridade das crianças e os modos como encaminhar denúncias formalmente.

Durante a conversa a necessidade de falar sobre as famílias homoafetivas ressurge e com ela as estratégias de inclusão.

Hermes: Precisamos falar das famílias homoafetivas! Porque tipo... precisamos falar os limites do aceitável nas relações familiares. Às vezes não saber o que não é aceitável gera abuso, né. Para mim precisa saber como falar sobre essas coisas.

Carolina: Eu lembrei aqui com sua fala que hoje temos em algumas escolas o dia da família, né. Acho interessante, pois as crianças não ficam deslocadas como quando era dia das mães e dia dos pais.

Mnemosine: A escola de uma conhecida tem o dia de quem cuida de mim. Aí a criança leva alguém. Acho legal algo para pensar isso principalmente perto das datas comemorativas, porque você sabe, né. A criança acompanha e não entende.

As falas de **Hermes** e **Mnemosine** trazem à tona uma dimensão importante da discussão sobre gênero e sexualidade na educação básica: o reconhecimento da pluralidade de arranjos familiares e a necessidade de a escola lidar com essa diversidade de forma ética, inclusiva e pedagógica.

Hermes em sua fala chama atenção para a importância de discutir as famílias homoafetivas, indicando que a ausência de parâmetros claros sobre “*o que é aceitável*” pode abrir espaço para situações de abuso. Aqui parece interessante ter atenção ao momento que o estudante sinaliza sobre “o aceitável”. Parece que a ideia de aceitável sinaliza para uma preocupação com o que acontece com crianças e jovens dentro de suas casas. A fala revela também o desejo de acolher realidades diversas e a insegurança diante da falta de preparo formativo.

Essa tensão evidencia a necessidade de letramento docente em diversidade familiar e dialoga com Abramowicz e Silva (2011) que defendem que é preciso superar o modelo de família heterossexual como único com objetivo de acolher as diversas composições familiares que cada dia mais se fazem presentes.

Mnemosine em sua fala amplia a discussão ao relatar a experiência de uma escola que adotou o “*dia de quem cuida de mim*”, permitindo que a criança escolha a figura significativa em sua vida para participar da comemoração. Essas falas, quando analisadas em conjunto, evidenciam que a escola e as/os educadores são desafiadas e desafiados a revisar suas práticas pedagógicas e seus eventos comemorativos, afinal as transformações sociais estão cada dia mais latentes. A conversa com as/os estudantes aponta que elas/eles entendem que gênero e sexualidade se localizam num plano multifacetado e envolvem diversos aspectos da realidade. A ausência de preparo para lidar com famílias diversas pode reproduzir exclusões e violências simbólicas. Em oposição a isso, festividades como o “dia da família” ou o “dia de quem cuida de mim” mostram que a escola pode ser espaço de respeito, acolhimento e reinvenção pedagógica.

A análise das falas, silêncios e gestos produzidos pelas/os estudantes de Pedagogia revela um conjunto complexo de tensões que atravessam a formação inicial docente no que concerne ao debate sobre gênero e sexualidade. As rodas de conversa, o formulário e os registros captados por fotos construídos em sala e nos espaços comuns da FEBF demonstram que as/os estudantes não somente carregam dúvidas conceituais, mas também vivenciam conflitos internos e externos decorrentes das normas que regulam suas experiências e percepções.

5. “A SUA PESQUISA VAI SERVIR PRA GENTE? DEPOIS EU QUERO LER”

Início este capítulo, geralmente nomeado como “Considerações Finais”, com a fala de uma estudante que se aproximou logo no meu primeiro contato com a FEBF e me fez essa pergunta. Ao revisar anotações no caderno de campo e áudios, nesta etapa final, retomo também essa questão. A pergunta, que inicialmente se revela simples, ressoa como uma convocação ética e política que se desdobra em outra: para quem e para que serve esta pesquisa?

Concluir a tese é um processo necessário no âmbito institucional e também para o fechamento de mais um ciclo da minha vida acadêmica. Trata-se do encerramento parcial de uma etapa, pois a luta não se encerra nas páginas de uma tese, uma vez que estamos constantemente sob ataques e nossos direitos não são negociáveis. Nesse sentido, os enfrentamentos seguem em outras instâncias e espaços, na continuidade da formação acadêmica e na atuação como militante dos direitos humanos, principalmente em defesa das pessoas mais atingidas por essas violências. Permanece também a defesa da educação pública, laica e gratuita, bem como o olhar atento para os processos formativos da categoria profissional à qual pertenço e que defendo. Não se trata de uma tese panfletária, mas de um trabalho realizado por uma mulher comprometida com a produção acadêmica sem se distanciar da justiça e do direito à vida.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que modo o gênero e a sexualidade atravessam a formação inicial docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. A partir da cartografia e das conversas com as/os estudantes, foi possível evidenciar que, embora haja interesse e reconhecimento da importância dessas temáticas, a formação ainda se apresenta de forma fragmentada, marcada por lacunas teóricas, inseguranças conceituais e pelo medo de retaliações no contexto escolar. Esses elementos impactam diretamente a *práxis* docente e o enfrentamento das violências no cotidiano da escola.

Esta foi a primeira pesquisa acadêmica que realizei diretamente com pessoas. Isso exigiu muito cuidado e escuta atenta, sobretudo porque gênero e

sexualidade foram os eixos centrais das conversas realizadas e se constituem como temas sensíveis para muitas pessoas.

No decorrer das idas e vindas à FEBF e, de maneira mais significativa, durante as conversas, algumas considerações puderam ser elaboradas a partir do que diziam aquelas/aqueles que construíram comigo esta pesquisa, bem como a partir do que o próprio espaço físico da instituição expressa. Nesse sentido, apresento aqui as considerações que encerram este trabalho.

Frequentar a FEBF mostrou-se fundamental para compreender a formação das/dos docentes em Pedagogia naquela instituição. As conversas, como já apontado, foram um elemento central para fomentar o debate e realizar trocas. Entretanto, cabe destacar alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao espaço físico e ao que acontecia para além da sala de aula e das rodas de conversa.

Murais e atividades acadêmicas e culturais constituem um importante aspecto a ser considerado na experiência na FEBF. Cônscoa de que esses elementos não são construídos exclusivamente pelas/pelos estudantes de Pedagogia, fica evidente que existe na instituição um forte engajamento no que concerne às questões de gênero, com destaque para a violência contra a mulher e o combate ao racismo. Esse apontamento é importante para que futuras/os leitoras/es compreendam que o espaço físico da Faculdade de Educação é profundamente atravessado pelas demandas que envolvem grupos socialmente silenciados. Tais elementos do cotidiano institucional indicam que, embora existam lacunas na formação, a FEBF se constitui como um território marcado por disputas políticas, práticas de acolhimento e resistências que tensionam as normatividades e se colocam como espaço de resistência.

As exposições, geralmente localizadas no pátio, também revelam um comprometimento com a visibilidade das/dos diversas/os sujeitas/os que fazem parte da produção de conhecimento e que foram historicamente silenciadas/os. Essas, construídas por docentes e discentes, evidenciam o compromisso com produções teórico-epistemológicas que foram apagadas ao longo da história. Atividades como a Semana do Orgulho LGBTQIA+ reafirmam esse compromisso com as minorias de direitos, ao promover espaços nos quais pessoas historicamente silenciadas são convidadas a compartilhar suas vivências. Acontecem também rodas de conversa, principalmente organizadas pelo NUDES,

que reforçam o compromisso institucional com a justiça social. As redes sociais, importante meio de divulgação de eventos das/dos estudantes da FEBF, também revelam esse posicionamento, evidenciando uma preocupação constante com as questões supracitadas e um posicionamento crítico frente às diversas manifestações de violência que ocorrem dentro e fora da universidade.

A escola aparece sob duas perspectivas nas conversas: uma que aponta que ela ainda produz corpos generificados segundo padrões da (cis)heteronormatividade, naturalizando violências e operando sob lógicas normativas que reforçam desigualdades; e outra que a reconhece como espaço de acolhimento e possibilidade de resistência, capaz de tensionar a chamada normalidade a partir das/dos sujeitas/os que a compõem.

As conversas evidenciam também a consciência de que silenciar ou invisibilizar minorias de direitos contribui para a reprodução de desigualdades estruturais e limita o potencial emancipatório da educação. Apontam, ainda, preocupações quanto às implicações desse silenciamento e seus impactos na sociedade de forma ampliada.

As/os estudantes também destacaram situações de violência ainda presentes no espaço escolar. Alguns relatos indicam a permanência de estruturas que insistem em produzir sujeitas/os como corpos abjetos. Ao mesmo tempo, emergem experiências que demonstram que as gerações atuais têm se organizado para enfrentar essas questões.

Foi possível identificar que discutir gênero e sexualidade na escola implica enfrentar um conjunto de tensões que atravessam o corpo docente e discente, o currículo e as relações com a comunidade escolar. Essa percepção é reforçada pelos relatos de estudantes que já atuam no contexto escolar e vivenciam diretamente esses conflitos.

Também se evidenciaram inseguranças e dúvidas sobre como abordar essas temáticas na escola. Tais dificuldades não decorrem apenas da falta de conhecimento, mas também das regulações e pressões às quais as/os profissionais da educação são submetidas/os. Assim, o silêncio, muitas vezes, não deve ser interpretado como conivência, mas como efeito das relações de poder e das políticas de silenciamento presentes na educação.

As conversas mostraram ainda que o reconhecimento da pluralidade de identidades e experiências é compreendido pelas/os futuras/os educadoras/es como condição para uma práxis pedagógica democrática. Tal compreensão dialoga com autoras/es que defendem que o ato de educar é político, situado historicamente e atravessado por disputas de poder, devendo estar comprometido com uma educação para a liberdade.

Nesse sentido, a inserção de gênero e sexualidade na formação não se limita ao campo moral, mas envolve questões políticas que atravessam a sociedade e implicam no reconhecimento de direitos e na garantia de existência para sujeitas/os historicamente apagadas/os.

As/os estudantes apontam que, embora existam disciplinas e ações voltadas a essas temáticas, elas ainda aparecem de forma fragmentada e pontual, o que se mostra insuficiente. Muitas vezes, esses debates ficam restritos à atuação individual de determinadas/os docentes, o que limita sua abrangência.

Esse caráter pontual não contempla a complexidade de gênero e sexualidade como categorias analíticas fundamentais para compreender a educação contemporânea. Assim, ainda que palestras e eventos estejam presentes, eles não substituem o aprofundamento teórico proporcionado por disciplinas específicas.

As/os estudantes demonstram que aprendem sobre essas temáticas, muitas vezes, por meio de vivências pessoais ou das mídias e redes sociais, o que reforça a ausência de um tratamento sistemático na formação docente.

Os silêncios observados nas conversas, alguns sutis, outros explícitos não são meras lacunas, mas efeitos das normas que regulam o que pode ser dito e por quem. O silêncio, nesse contexto, também participa da produção de poder e de uma formação docente marcada pelo medo de errar, de ser considerada inadequada e de sofrer represálias institucionais, morais ou familiares.

As/os estudantes também demonstram interesse em conhecer os dispositivos legais relacionados a gênero e sexualidade, visando uma atuação mais segura na escola. A preocupação com situações de abuso e com a capacidade de identificá-las e encaminhá-las adequadamente é um exemplo recorrente.

No plano conceitual, identificam-se compreensões ainda ancoradas no senso comum ou em perspectivas biologizantes, evidenciando lacunas teóricas. Essas

fragilidades podem contribuir para a reprodução de violências no exercício da docência. No entanto, há reconhecimento dessas limitações e interesse em aprofundamento teórico.

Diante disso, o desafio da formação inicial docente não se limita à inclusão de conteúdos, mas envolve a incorporação crítica dessas temáticas e suas implicações na prática educativa.

Esta pesquisa contribui para o campo da educação ao evidenciar que a ausência de um trabalho sistemático sobre gênero e sexualidade na formação inicial não elimina o interesse das/os estudantes, mas pode produzir inseguranças, silêncios e dificuldades práticas no enfrentamento das violências escolares.

Assim, o enfrentamento dessas lacunas exige mais do que inserções pontuais nos currículos: demanda uma revisão das epistemologias que sustentam a formação docente. Pensar a formação a partir desse lugar implica desnaturalizar hierarquias e possibilitar a reinvenção das práticas pedagógicas.

Retomo, então, a pergunta inicial: “A sua pesquisa vai servir pra gente?”. Acredito que sim. Este trabalho serve às pessoas que o construíram, às/aos estudantes que reivindicam espaços de fala e formação qualificada, às/aos docentes que enfrentam cotidianamente o silenciamento e à educação comprometida com a dignidade humana, a equidade e a justiça social.

No que diz respeito à divulgação dos resultados, esta é pensada a partir da devolutiva institucional, entendendo que a produção do conhecimento aqui realizada só foi possível pela participação da comunidade da FEBF. Trata-se, portanto, de um compromisso ético e político.

Além da disponibilização da tese em repositório institucional, pretende-se compartilhar os resultados com a comunidade acadêmica por meio da participação em eventos, realização de rodas de conversa e outras estratégias que a coordenação considere pertinentes, contribuindo para o fortalecimento dos debates já existentes e para a construção de novos espaços de reflexão.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2017.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998/4162>. Acesso em: 1 jun. 2023.

AMARO, Ivan; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; GANEM, Bruno Rodrigues. “Eu rebolo até o chão mesmo!”: vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, e020143, 2021.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100303. Acesso em: 13 out. 2023.

ANDRADE, Josiane Conceição de. **Avaliação da efetividade de um programa de ensino sobre educação sexual para acadêmicos de pedagogia**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, e185305, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653414>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENTO, Berenice. Quando o medo se transforma em ação política. 9 maio de 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/05/09/quando-o-medo-se-transforma-em-acao-politica/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BORTOLETTO, Guilherme Engelman. **LGBTQIA+**: identidade e alteridade na comunidade. 2019. Monografia (Pós-graduação em Gestão de Produção Cultural) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bases conceituais para a formação inicial de professores da educação básica: versão preliminar**. Brasília, DF: MEC, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/bases%20conceituais.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Brasília, DF: MEC, 1999b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C3%82%C2%A0sico2.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem os estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260040, 2021.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100228. Acesso em: 23 ago. 2024.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 66, p. 141-155, 2018.

CIRQUEIRA, Nilson de Sousa. **Docência, Gênero e Pedagogia**: discursos dos discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga. 2019. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, 2019.

CUNHA, Luiz Roberto da; SANTOS, Tainá Emanuelle de Carvalho dos; FREITAS, Daniel do Carmo Azevedo. Intersexualidade e intersexualidade da pessoa intersexo: confusão e invisibilidade. **Revista Direito e Sexualidade**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 147-165, 2023.

DALVI, Gelson Pereira. **Novos atores na cena universitária da UERJ**: (re)construindo a história da FEBF. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 447-492, 2008.

DUARTE, Amanda Rodrigues. **Inserção de gênero na formação inicial dos cursos de pedagogia a partir das experiências e narrativas docentes**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, 2021.

FABRÍCIO, Mariana Gonçalves. **Gênero e sexualidade na formação inicial de professores da primeira infância**. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020.

FELIPE, Jane; MORAES, Jéssica Tairâne. **Como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão**. Revista Práxis, Novo Hamburgo, v. 3, p. 137-154, jul./dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GODOI, Anna Maria Limeira de. **Representações de estudantes de pedagogia sobre sexualidade: construindo scripts sexuais**. 2022. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 20 fev. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão do gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2016.

MANSOUR, Ursula Vianna. **Gênero e sexualidade na formação docente**: reflexões de egressas do curso de pedagogia. 2019. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCLAREN, Margaret. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, 2007.

NASCIMENTO, Yago Marinho Aquino do. **“Não vou parar”**: (r)existências contra LGBTI+fobias na formação docente em um Instituto Federal. 2023. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, Jonny Chaves de. **Formação docente e Licenciatura em Pedagogia**: Interlocução com questões de Gênero e sexualidade. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2019.

PEREGRINE, Dayenne Karoline Schmid. **Sexualidade e Gênero nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná**. 2021. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2021.

REIS, Edmilson Andrade. **Sexualidade, gênero diversidades no contexto de formação inicial de professores da Universidade Federal do Tocantins**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.

SANTOS, Deisy Christina Moreira dos. **A importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente**. 2018. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação em Ciências da Saúde (FEST), 2018.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

SILVA, Adrielen Amancio da. **Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos da UEL e da UNIR**. 2021. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2021.

SILVA, Apolônia de Jerusalém Ferreira. **Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras**. 2023. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2023.

SILVA, Carolina Castro. **Gênero e currículo em cursos de pedagogia: desafios para o fortalecimento das questões de gênero e sexualidade a partir das matrizes**

curriculares da UERJ e da UFF. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2020.

SILVA, Denner Edyzio da. **Formação inicial docente e sexualidades:** os discursos dos/as estudantes de Pedagogia construídos acerca das homossexualidades. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2019.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia.** 2022. 604f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

SIMÕES, Simone Cristina Silva. **Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó:** Criando espirais de conhecimento com olhar discente. 2020. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Codó, 2020.

SITE, Roseclair dos Santos Leite. **Os discursos sobre Gênero, sexualidade e educação nos cursos de pedagogia:** desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000 a 2020. 2020. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, 2020.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação:** caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais. 2018. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **O discurso de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores.** 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2018.

TIBURI, Marcia. **Delírio do poder:** psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação. Rio de Janeiro: Record, 2019.

VANCE, Carole S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-32, 1995.

VIEIRA, Regina Stela; VENCATO, Anna Paula. Uma virada conservadora: pânico moral, mídias digitais, (des)ilusões e (des)afetos no Brasil dos anos 2010. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 5, p. 10-29, 2022

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa Gênero e sexualidade: o que dizem os estudantes de licenciatura da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense?, de responsabilidade de Carolina Romanazzi Freire, estudante de Doutorado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação do prof. Dr. Ivan Amaro. O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções sobre gênero e sexualidades dos estudantes de pedagogia da Faculdade de Educação Baixada Fluminense, que pertence à Universidade estadual do Rio de Janeiro UERJ. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação ou filmagem ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de rodas de conversas. É para este procedimento que você está sendo convidada/o a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar **não acarretará** qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Existe o risco mínimo de desconforto ao falar sobre as temáticas de corpo, gênero e sexualidades, ser gravado ou filmado e, disponibilizar seu tempo para a participação das etapas da pesquisa. Esse risco será atenuado pelo sigilo e pelos benefícios diretos e indiretos da pesquisa. Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação

vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. As rodas de conversa seguem critérios metodológicos e são amparados em referências bibliográficas reconhecidas pela comunidade científica. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizadas para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes, pela pesquisadora. As transcrições com os dados coletados serão mantidos por **5** anos e depois serão inutilizados. Como benefícios diretos, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o participante desenvolver um melhor entendimento e reflexão sobre as questões de gênero e sexualidades em sua prática futura em sala de aula, bem como essa pesquisa indiretamente contribuirá para a construção de novas políticas educacionais universalizantes e democráticas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a pesquisa, você pode me contatar através do telefone **21-981402062** ou pelo e-mail carolina.romanazzi@edu.unirio.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Nome: _____

RG: _____ Órgão emissor: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Estando de acordo, assinam o presente termo de consentimento em 02 (duas) vias

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTO NARRATIVO

Eu, _____, permito que a pesquisadora Carolina Romanazzi Freire, orientada pelo Prof. Dr. Ivan Amaro obtenha narrativas/depoimentos escritos de minha pessoa para fins de investigação da tese intitulada Gênero e sexualidade: o que dizem os estudantes de licenciatura da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense? Concordo que o material e as informações obtidas em relação a mim, possam ser publicados e/ou divulgados em aulas, congressos, eventos científicos, periódicos científicos, etc. Porém, desde que o meu nome não seja identificado. Sendo, portanto, garantido o anonimato e a possível nomenclatura: “Estudante A, B ou C”. As narrativas e depoimentos escritos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora pertinentes ao estudo, respeitando os aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, respaldados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**.

Logo,

- 1. Poderei ter acesso aos meus depoimentos;**
- 2. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos e de estudos;**
- 3. Minha identificação não será revelada em nenhuma via de publicações;**
- 4. As assinaturas serão guardadas por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora envolvida e, após esse período, descartadas;**
5. Serei livre para **interromper minha participação** na pesquisa a qualquer momento.

Telefone: _____

Endereço de e-mail: _____

Assinatura: _____

Cidade, Data ____/____/____

Questões do formulário

Nome completo (não será divulgado)

Idade: E-mail e celular:

Período:

1. ()
2. ()
3. ()
4. ()
5. ()
6. ()
7. ()

Você tem alguma religião?

() Sim

() Não

Você se identifica com algum dos seguintes grupos religiosos?

() Católica

() Umbandista

() Candomblecista

() Kardecista

() Evangélica

() Testemunha de Jeová

() Desigrejado (cristão, mas não frequenta igreja)

() Espírita

☐ Budista

☐ Prefiro não responder

Outro:

Qual sua origem étnica?

☐ Branca/o

☐ Negro/negra

☐ Indígena

☐ Pardo

☐ Prefiro não responder

Outro:

Qual a sua orientação sexual?

☐ Assexual

☐ Bissexual

☐ Gay

☐ Lésbica

☐ Pansexual

☐ Queer

☐ Heterossexual

☐ Prefiro não dizer

Outro:

Qual sua identidade de gênero

☐ Cisgênero

- ☐ Transgênero
- ☐ Mulher trans
- ☐ Homem trans
- ☐ Travestis
- ☐ Não binária
- ☐ Gênero fluído
- ☐ Prefiro não dizer

Outro:

Docente na educação básica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, atua na:

- ☐ Rede Municipal
- ☐ Rede Federal
- ☐ Rede privada
- ☐ Rede Estadual

Já fez estágio na educação básica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Na sua trajetória de formação, você teve contato com alguma disciplina ou participou de algum evento na universidade que tratasse das temáticas de gênero e sexualidade?

- ☐ Sim

☐ Não

Se sim, conte um pouco como foi.

Sua resposta

Na sua trajetória de formação, você participou de algum coletivo, grupo de pesquisa, curso que envolve as temáticas de gênero e sexualidade?

☐ Não

☐ Sim

Se sim, conte um pouco sobre.

Sua resposta

Você acha que os debates sobre gênero e sexualidade devem ser feitos na educação básica?

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

Comente um pouco a sua resposta anterior. Sua resposta

No Dia da Mulher (08 de Março), Dia do orgulho LGBTQIA você já desenvolveu ou participou de alguma atividade na Universidade ? Em caso afirmativo, descreva brevemente como foi a atividade.

Você acredita que disciplinas que abordam gênero e sexualidade são importantes na Formação docente? Justifique.

Você aceita participar de uma roda de conversa sobre o tema? Se sim, entre no nosso grupo. <https://chat.whatsapp.com/JEmYRBweI1H4YXc36yDtm3>

()Sim

() Não

()Talvez